

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

AIDA FERNANDA MELGAÇO DE ABREU FERREIRA

**Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio em uma escola
estadual de Igarapé, Minas Gerais**

Juiz de Fora
2026

AIDA FERNANDA MELGAÇO DE ABREU FERREIRA

**Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio em uma
escola estadual de Igarapé, Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Doutora Eliane Medeiros Borges

**Juiz de Fora
2026**

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

Melgaço de Abreu Ferreira , Aida Fernanda .

Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio em uma
escola estadual de Igarapé, Minas Gerais. / Aida Fernanda Melgaço
de Abreu Ferreira . -- 2026.
175 p.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. NEM - Novo Ensino Médio. 2. Gestão Escolar . 3. Itinerários
Formativos . 4. Políticas Públicas . I. Medeiros Borges , Eliane ,
orient. II. Título.

Aida Fernanda Melgaco de Abreu Ferreira

Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio em uma escola estadual de Igarapé, Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 27 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Ellane Medeiros Borges - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marcos Tanure Sanábio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho
Faculdade Ensino E

Juiz de Fora, 09/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ellane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 31/03/2026, às 16:03, 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 **Marcos Tanure Sanabio, Professor(a)**, em 31/03/2026, às 19:20, 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 **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 16:48, 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 **2897274** e o código CRC **6DBF88D1**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e fortaleza, por ter renovado as minhas energias em cada momento de incerteza e por me permitir chegar a este porto com saúde e fé.

À minha filha, Ingrid Caroline Melgaço, que é o sentido de todos os meus esforços. Peço desculpas pelas ausências e pelo tempo roubado pelo estudo, mas saiba que cada linha escrita aqui leva consigo o desejo de construir um mundo melhor para você. Você é o meu maior orgulho.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pela compreensão com os meus silêncios e por serem o alicerce seguro onde sempre pude repousar. Aos meus amigos e amigas, que não me deixaram desistir, oferecendo palavras de incentivo, café e a escuta necessária para que eu não perdesse o rumo.

Ao CAED/UFJF e ao PPGP, por abrirem as portas do conhecimento e proporcionarem um ambiente de excelência para a formação de gestores educacionais.

Aos professores e colegas das turmas de 2022 e 2023, pelas trocas valiosas, pelos debates que ampliaram meus horizontes e pela parceria que transformou a sala de aula em um espaço de acolhimento e resistência.

À minha tutora, Juliana Magaldi, por sua orientação precisa, mas, acima de tudo, pela paciência e generosidade. Sua condução foi fundamental para que as ideias ganhassem forma e rigor, sem perder a humanidade.

Aos gestores, coordenadores e especialistas e professores da E.E.P.M.M.P, que dedicaram tempo das suas rotinas para esta pesquisa. Meu profundo agradecimento pela confiança depositada e pela generosidade em compartilhar suas vivências, angústias e esperanças diante dos desafios do Novo Ensino Médio. Este trabalho não é sobre vocês, mas com vocês, suas vozes foram o fio condutor que transformou a teoria em realidade viva, e a sensibilidade de seus relatos é o que confere a esta dissertação sua verdadeira relevância social.

A todos que, de alguma maneira, fizeram parte desta história: o meu mais sincero muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado, de natureza qualitativa, é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF). A reforma do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei nº 13.415/2017, representou uma ruptura paradigmática na estrutura educacional brasileira ao preconizar a flexibilização curricular mediante a implementação dos Itinerários Formativos (IF) e das Unidades Curriculares Eletivas. Sob essa égide, a presente dissertação, intitulada "Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e os impactos dos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas em uma escola estadual de Igarapé, Minas Gerais", propõe uma análise crítica do processo de adequação institucional às novas diretrizes no interstício temporal de 2022 a 2025. O estudo perscruta as antinomias entre as prescrições normativas e a práxis pedagógica no cotidiano escolar, ambiente em que a operacionalização do segmento flexível incide diretamente sobre a organização do trabalho docente e a autonomia do educando. O cerne da problemática reside na distância observada entre a legislações federal e estadual e a realidade do ambiente escolar. No contexto de Minas Gerais, esse hiato pode ser tensionado pelas dinâmicas organizacionais da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG). Observa-se que as normativas de organização tendem a buscar uma padronização universal que, por vezes, entra em conflito com as singularidades pedagógicas e as contingências socioculturais de instituições específicas, como a E.E.P.M.M.P, em Igarapé. Conclui-se que a colisão entre o imperativo burocrático estatal e as demandas pedagógicas discentes converte a implementação do Novo Ensino Médio em um processo contínuo de improvisação e adaptação reativa.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Gestão Escolar. Itinerários Formativos. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This Master's research, of a qualitative nature, is developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The reform of secondary education, institutionalized by Law No. 13.415/2017, represented a paradigmatic rupture in the Brazilian educational structure by advocating curricular flexibility through the implementation of Formative Pathways (IF) and Elective Curricular Units. Under this aegis, the present dissertation, entitled "The challenges of implementing the New High School (NEM) and the impacts of the Formative Pathways and Elective Subjects in a state school in Igarapé, Minas Gerais," proposes a critical analysis of the institutional adaptation process to the new guidelines in the time frame from 2022 to 2025. The study scrutinizes the antinomies between normative prescriptions and pedagogical praxis in the daily school routine, an environment in which the operationalization of the flexible segment directly affects the organization of teaching work and the autonomy of the student. The core of the problem lies in the observed gap between federal and state legislation and the reality of the school environment. In the context of Minas Gerais, this gap can be exacerbated by the organizational dynamics of the State Department of Education (SEE-MG). It is observed that organizational regulations tend to seek universal standardization which, at times, conflicts with the pedagogical singularities and sociocultural contingencies of specific institutions, such as the E.E.P.M.M.P. in Igarapé. It is concluded that the clash between the bureaucratic imperative of the state and the pedagogical demands of the students transforms the implementation of the New High School into a continuous process of improvisation and reactive adaptation.

Keywords: New High School. School Management. Learning Pathways. Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNCCEM	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CAEd	Centro De Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CHS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CONAE	Conselho Nacional da Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEB	Especialista de Educação Básica
E.E.P.M.M.P	Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Itinerários Formativos
IFA	Itinerários Formativos de Aprofundamento

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
MAT	Matemática e suas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEM	Novo Ensino Médio
NIM	Núcleo de Inovação em Matemática
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
QDA	Quadro de Distribuição de Aulas
REM	Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STEM	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática

TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte	47
Figura 2	Organização Curricular para o ano letivo de 2022	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Marcos Normativos da Educação Brasileira (1988- 2018)	25
Quadro 2	Comparativo: Organização Curricular Antiga vs. Novo Ensino Médio.....	27
Quadro 3	Diferenças Conceituais: PCNs vs. BNCC	29
Quadro 4	Atividades Multidisciplinares executadas na escola	49
Quadro 5	Número de alunos matriculados por ano letivo (2022-2025)	51
Quadro 6	Número de professores x Número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	71
Quadro 7	Comparativo entre o Ensino Tradicional e o Novo Ensino Médio.....	75
Quadro 8	Quadro de horários – 1º ano – Ensino Médio Regular – Vespertino – Núcleo de Inovação de Matemática - 2023	76
Quadro 9	Quadro de horários – 2º ano 01 – Ensino Médio Regular – Matutino – 2023 – Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias	78
Quadro 10	Lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos oferecidos para a escolha dos estudantes do Ensino Médio Regular Diurno / 2024	80
Quadro 11	Lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos oferecidos a escolha dos estudantes do Ensino Médio Regular – Vespertino – 2024	80
Quadro 12	Lista de Disciplinas Eletivas e Itinerários Formativos oferecidos para a escolha dos Estudantes do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Noturno – 2024	83
Quadro 13	Sujeitos da Pesquisa – Entrevista	113
Quadro 14	Etapas do processo analítico.....	117
Quadro 15	Resumo das propostas do Plano de Ação Educacional: planejamentos interdisciplinares	134
Quadro 16	Resumo da Ação 1 – Sistematização das Atas e Planejamento no Módulo II – Interáreas	135

Quadro 17	Parcerias Consolidadas e alinhamento pedagógico	139
Quadro 18	Padronização Documental e Registro de Atividades	142
Quadro 19	Monitoramento e Avaliação do PAE	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	MARCO NORMATIVO - DO PRECEITO CONSTITUCIONAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A TRAJETÓRIA NORMATIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA CF/88 À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	23
2.1	LEI N° 13.415/2017: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A NOVA ARQUITETURA DO NOVO ENSINO MÉDIO	23
2.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): AS COMPETÊNCIAS GERAIS E A FLEXIBILIZAÇÃO COMO DISCURSO DE MODERNIZAÇÃO	28
2.3	PROJETOS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS: DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO (2012-2015) À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2022)	37
2.4	A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA ESCOLA ESTADUAL DE IGARAPÉ.....	46
2.4.1	Desafios da Implementação do NEM na Escola Estadual em Igarapé	62
3	DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DE DIFERENTES AUTORES À ANÁLISE DOS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA E.E.P.M.M.P.....	88
3.1	DISCUSSÃO CONCEITUAL DE PROJETOS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA LITERATURA BRASILEIRA	91
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E DEMANDAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	100
3.3	ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR.....	107
3.4	PERCURSO METODOLÓGICO	110
3.4.1	Abordagem e método de pesquisa.....	110
3.4.2	Lócus da Pesquisa	112
3.4.3	Sujeitos da Pesquisa	112
3.4.4	Procedimentos de Coleta de Dados	115
3.4.5	Fases dos Procedimentos e análise dos Dados	115

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: O NOVO ENSINO MÉDIO NO CHÃO DA ESCOLA	119
4.1 PERCEPÇÕES ANTECIPADAS E O IMPACTO INICIAL DA REFORMA NA EQUIPE DE GESTÃO	119
4.2 A ENGENHARIA LOGÍSTICA NA OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E OS CONFLITOS	120
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DO IMPROVISO À SOBRECARGA DOCENTE	123
4.4 A DICOTOMIA ENTRE REFORMA LEGAL E A REFORMA ESTRUTURA: INFRAESTRUTURA E RECURSOS	127
4.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES	129
5 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	132
5.1 DETALHAMENTO DO PAE	133
5.1.1 Ação 1: A utilização do Módulo II para planejamentos interdisciplinares	133
5.1.2 Ação 2 – Parcerias consolidadas e Projetos Interdisciplinares	137
5.1.3 Ação 3 – Atividades interdisciplinares: Planejamento, execução e avaliação	140
5.2 MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO PAE	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – Matriz Curricular – 1º ano do Ensino Médio Diurno – 2022 – Quatro áreas do Conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)	157
APÊNDICE B – Matriz Curricular – 1º ano 01 – Ensino Médio Noturno – 2022	158
APÊNDICE C – Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Noturno - 2022	159
APÊNDICE D – Quadro de horários – 1º ano – Ensino Médio Regular – Matutino – Núcleo de Inovação de Matemática	160
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Gestores (Diretor, vice-diretores e Coordenadora do NEM e Especialista da Educação Básica)	161
APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista com os Gestores (Diretor, Vice-Diretores, Coordenadora e Especialista Em Educação Básica)	163

APÊNDICE G – Questionário aplicado aos professores	165
APÊNDICE H – Modelo de Planejamento	174

INTRODUÇÃO

A escolha desta temática e o recorte espacial na E.E.P.M.M.P., em Igarapé, fundamentam-se na convergência entre a trajetória profissional da pesquisadora e as transformações estruturais da educação pública mineira. As motivações podem ser delineadas sob três prismas principais, entre elas: com atuação no magistério desde 2002 e vínculo efetivo na unidade escolar desde 2006, a pesquisadora possui uma visão longitudinal das políticas educacionais. Ter vivenciado o modelo curricular anterior e a transição para o NEM permite uma análise comparativa privilegiada. Essa experiência é o que possibilita identificar o que é inovação e o que é, de fato, descontinuidade ou perda de espaço de saberes consolidados, como os da Geografia.

Como professora de Geografia vejo que este componente curricular sofreu reestruturações significativas na carga horária da Formação Geral Básica, a motivação nasce do desafio de transitar entre a disciplina de referência e as novas Unidades Curriculares Eletivas. A inquietação reside em entender como manter o rigor geográfico frente à proposta de interdisciplinaridade e flexibilização do NEM, observando se essa nova arquitetura potencializa ou fragmenta o conhecimento crítico.

Ao longo de mais de duas décadas de magistério, venho acompanhando as transformações estruturais da educação básica. Atualmente, minha prática docente abrange os seguintes segmentos: Ensino Médio Parcial com atuação em turmas de 1º, 2º e 3º anos e EJA Propedêutico, lecionando para o 2º e 3º períodos.

Desde 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio, tenho me dedicado a lecionar os Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas, adaptando o olhar geográfico às novas demandas curriculares. No presente ano de 2026, além das aulas de Geografia, assumi o componente de Educação Digital com as turmas de 2º ano do Ensino Médio Parcial.

A motivação reside também na dimensão social onde a E.E.P.M.M.P. atende a uma comunidade com expectativas específicas de inserção no mundo do trabalho e no ensino superior. Investigar os desafios da implementação é um ato de compromisso com esses estudantes, buscando garantir que a escolha

dos Itinerários Formativos não seja apenas um rito burocrático, mas uma oportunidade real de emancipação e protagonismo para os jovens da região.

De que forma a equipe gestora, especialistas e professores da E.E.P.M.M.P. percebem e enfrentam o hiato entre as diretrizes impostas pelo modelo top-down da SEE-MG e a capacidade operativa real da instituição na implementação dos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas?

Diante dos resultados extraídos dos dados do Censo Escolar/Qedu (2022-2025) e do referencial teórico mobilizado, essa pergunta permite explorar a atuação dos profissionais como reconstrutores da Política de Burocratas de Nível de Rua, baseada na teoria de Lipsky (1980), ao indagar como os atores percebem e enfrentam o hiato normativo. Permite, também, explorar empiricamente a teoria de em vez de retratar diretores, especialistas e professores como meros receptores passivos de ordens centralizadas (top-down), os desafios da implementação passam desde a falta de formação continuada por parte da SEE-MG, por também, necessidades de mudanças, ressignificações, principalmente pelos professores, que usam de sua discricionariedade para adaptar os componentes curriculares (como Projeto de Vida e Eletivas). E ainda permite explorar as táticas de improvisação e resiliência docente na transposição didática, revelando que o currículo real que chega ao aluno é fruto de uma filtragem ativa realizada no chão da escola para corrigir as incoerências da proposta oficial.

A desconstrução da retórica da livre escolha face à imposição da escassez, conectando-se à crítica de Krawczyk e Ferretti (2018), a pergunta permite explorar o abismo entre o discurso governamental do protagonismo juvenil e as reais condições materiais da escola. Os resultados empíricos demonstram que a escola lida com problemas no quadro funcional (professores) e limitações de salas de aula.

A pergunta permite cruzar os desafios de gestão com os dados quantitativos do Qedu (2022-2025), demonstrando que o hiato operativo não é abstrato, mas numérico. Os resultados apontam que o Ensino Médio Regular saltou de 731 para 905 matrículas (um aumento de 23,8%) e a adequação aos espaços escolares devido a nova matriz curricular e atividades desenvolvidas em laboratórios de Ciências da Natureza e de Informática e demais espaços escolares, que por sua vez, passaram por reformas.

Sob essa ótica, a atuação dos docentes e da equipe pedagógico-administrativa é analisada a partir do papel de mediação que exercem, assim esses atores tornam-se o eixo articulador responsável por tentar converter as diretrizes normativas do Novo Ensino Médio em dinâmicas escolares concretas, revelando as potencialidades e os limites dessa transição frente às condições reais da escola pública.

A presente pesquisa organiza a investigação da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) sob três dimensões analíticas interconectadas, centradas na perspectiva da gestão e da coordenação pedagógica e na prática em sala de aula, onde: a) os Gestores Escolares no papel do diretor e dos vice-diretores com o foco em analisar a atuação da equipe diretiva na reorganização estrutural, orçamentária e de recursos humanos da instituição, identificando as estratégias adotadas e os principais desafios burocráticos enfrentados para viabilizar a implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio; b) a Gestão Pedagógica (Coordenadora Pedagógica e Especialista em Educação) com o objetivo de investigar o papel da coordenação pedagógica e dos especialistas em educação na reestruturação curricular da escola, com foco na articulação dos itinerários formativos, na mediação de conflitos conceituais e no suporte pedagógico contínuo aos docentes durante a transição para o novo modelo c) A Gestão da Sala de Aula (Professores) e compreender as práticas didático-pedagógicas, as metodologias de ensino e os desafios cotidianos enfrentados pelos professores na condução da sala de aula, avaliando como a recepção e a aplicação dos novos componentes curriculares impactam a dinâmica com os estudantes e na qualidade do trabalho dos profissionais, Enquanto a administração foca na viabilidade (recursos/espço), a pedagogia foca na articulação (currículo/formação) e os professores focam na execução (didática/realidade escolar).

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na E.E.P.M.M.P., em Igarapé/MG, no interstício de 2022 a 2025, analisando os desafios de gestão organizacional e as transformações na prática pedagógica decorrentes dos Itinerários Formativos e das Eletivas, a fim de propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao fortalecimento do planejamento integrado e da formação docente em serviço. Para o alcance do objetivo precípuo delinearam-se os seguintes

objetivos específicos: (1) diagnosticar a dinâmica de implementação do NEM na unidade escolar, perscrutando os critérios e desafios da gestão na atribuição de carga horária e distribuição de cargos, tanto para o corpo docente efetivo quanto para o contingente de professores convocados, em face das demandas geradas pelos arranjos curriculares. (2) investigar as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica e especialistas em educação na operacionalização do protagonismo juvenil, considerando as limitações de espaço físico, recursos tecnológicos e disponibilidade de carga horária docente e, também, as dificuldades do corpo docente no processo de transposição didática das disciplinas eletivas, com foco na análise do impacto da flexibilização curricular sobre a identidade profissional e a jornada de trabalho; (3) mapear as principais dificuldades pedagógicas e estruturais vivenciadas pelos professores na execução do Novo Ensino Médio, a fim de propor ações de assessoria pedagógica que facilitem a transição e o planejamento das novas matrizes. (4) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) de natureza interventiva e propositiva, destinado a subsidiar a gestão escolar, a coordenação pedagógica e o corpo docente na reorganização estratégica do currículo, visando à consolidação de um ensino de qualidade que respeite a autonomia dos percursos formativos trilhados pelos estudantes.

O desenho metodológico desta investigação sustenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, estruturada sob o método do estudo de caso. Segundo Yin (2015), tal modalidade é pertinente por permitir a análise profunda de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real neste caso, em específico, a implementação do Novo Ensino Médio na E.E.P.M.M.P.

A pesquisa ancora-se em um levantamento bibliográfico sistemático, que fundamenta teoricamente as discussões sobre políticas curriculares e gestão escolar, utiliza-se a análise documental como técnica de coleta de dados primários, voltada ao exame crítico do arcabouço normativo e institucional que baliza a reforma. Para tanto, o corpus documental compreende: os documentos federativos e estaduais entre eles a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Resoluções específicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); os documentos institucionais da unidade escolar, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E.P.M.M.P. constitui

fonte primária indispensável nesta investigação, uma vez que materializa as intenções pedagógicas e as readequações curriculares frente à institucionalização do Novo Ensino Médio (NEM), a análise deste documento permite contrastar o discurso institucional com as determinações normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, evidenciando o grau de autonomia da gestão escolar na construção dos Itinerários Formativos e na mitigação das antinomias entre o prescrito e o operacionalizado e as matrizes curriculares do período em questão. Esta pluralidade de fontes permite a triangulação de dados, conferindo maior fidedignidade aos resultados e sustentando a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) proposto nesta dissertação.

A adoção da entrevista semiestruturada justifica-se pela necessidade de acessar as camadas subjetivas e os significados atribuídos pelos atores escolares à reforma. Segundo André (2013), este instrumento permite que o investigador obtenha informações que não emergem em documentos oficiais, revelando as táticas de adaptação e as resistências inerentes ao cotidiano escolar. O roteiro foi organizado em eixos temáticos que dialogam com os objetivos da pesquisa que são os gestores - diretor, vice-diretor (tarde), vice-diretora (noite), coordenadora pedagógica (tarde), especialistas em educação (noite) e professores, garantindo a flexibilidade necessária para o aprofundamento de questões emergentes durante o diálogo, essenciais para o diagnóstico.

O texto será dividido em capítulos, sendo que o primeiro, a Introdução. O segundo capítulo, abordará o Marco Normativo: das Leis à Regulamentação em Minas Gerais onde o processo de institucionalização do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil não ocorre de forma isolada, mas sim como o ápice de um intenso debate acerca da eficácia do modelo de ensino secundário frente às mutações do século XXI. Este capítulo dedica-se a perscrutar as camadas normativas que sustentam a reforma, partindo das diretrizes federais até alcançar a operacionalização específica no estado de Minas Gerais, dividida em segmentos, o primeiro, a Lei nº 13.415/2017: Antecedentes históricos e a nova arquitetura do Ensino Médio; o segundo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as competências gerais e a flexibilização como discursos de modernização; o terceiro, o NEM no contexto mineiro: análise das resoluções da

SEE/MG e do dirigismo administrativo na implementação dos itinerários. Além dos processos que evidencia como o planejamento curricular não é um ato isolado, mas uma negociação constante entre o arcabouço normativo e a materialidade da escola. Este capítulo analisa como a liderança institucional enfrenta o paradoxo de personalizar o ensino sob uma estrutura de controle centralizada e está dividido em seções: o papel do gestor na transição curricular: entre a autonomia pedagógica e o cumprimento das normas burocráticas; os desafios da enturmação e das atribuições dos cargos e o impacto na carga horária docente; e por fim, a reorganização das disciplinas e o processo de inserção das eletivas e a logística de espaços e recursos na escola. Ainda evidencia o corpo docente e a práxis pedagógica e a reconfiguração das disciplinas, como os professores ressignificaram sua área de saber frente à interdisciplinaridade e, também uma análise das tensões entre a formação original e a demanda das unidades curriculares eletivas e o cotidiano da vida escolar frente as estratégias de adaptação pedagógica.

O terceiro capítulo assume um caráter analítico e dialógico, estruturando-se a partir da confrontação entre o arcabouço normativo das políticas públicas em suas esferas federal e estadual (Minas Gerais) e a materialidade da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Para tanto, estabeleceu-se uma triangulação analítica que perpassa três vertentes fundamentais: a gestão escolar, no que tange à organização burocrático-estrutural; o corpo docente, focado nos desafios da transposição didática e da reorganização do trabalho; e os discentes, sob a ótica da recepção e do exercício da autonomia curricular. Essa discussão visa identificar as antinomias entre o currículo prescrito pelas instâncias governamentais e o currículo vivido nos espaços da E.E.P.M.M.P., evidenciando os tensionamentos surgidos na intersecção entre a norma e a práxis educativa.

No quarto capítulo, apresenta-se a proposição interventiva desta dissertação, consubstanciada no Plano de Ação Educacional. Este segmento descreve a estrutura, os objetivos operacionais e a viabilidade de aplicação do produto, configurando-se como uma resposta técnica e pedagogicamente embasada aos desafios da institucionalização dos Itinerários Formativos na realidade mineira.

Em última análise, nas considerações finais, que remetem a esta investigação e reafirmam que a implementação do Novo Ensino Médio na E.E.P.M.M.P. transcende a mera alteração de matrizes curriculares, configurando-se como um desafio ético e político de gestão da escola pública. O Plano de Ação Educacional (PAE), aqui proposto, apresenta-se não como um ponto de chegada, mas como um catalisador para novas práxis organizacional. Ao oferecer subsídios para a superação do dirigismo administrativo e para a valorização do protagonismo docente, espera-se que este estudo contribua para que a flexibilização curricular deixe de ser uma imposição burocrática e se torne, efetivamente, um instrumento que auxilie no bom funcionamento da escola. Assim, a pesquisa cumpre o seu propósito no âmbito do Mestrado Profissional: o de gerar conhecimento científico que se converte em ação transformadora no cotidiano escolar.

Nesse sentido, compreender os impactos da Reforma em uma escola Estadual de Igarapé torna-se um exercício científico, capaz de iluminar tanto os limites quanto as potencialidades da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e permite evidenciar como os Itinerários Formativos e as Disciplinas Eletivas são operacionalizados no cotidiano escolar, revelando impactos pedagógicos, organizacionais e formativos que nem sempre são contemplados nos documentos oficiais. Ao privilegiar uma abordagem empírica e contextualizada, o estudo contribui para o debate crítico sobre a implementação do Novo Ensino Médio, oferecendo subsídios para a avaliação e o aprimoramento das políticas educacionais no âmbito da educação pública.

2 MARCO NORMATIVO - DO PRECEITO CONSTITUCIONAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A TRAJETÓRIA NORMATIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA CF/88 À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.

Este capítulo dedica-se à descrição e análise da trajetória normativa que fundamenta a educação básica brasileira, com foco especial no Ensino Médio. Parte-se do arcabouço legal maior, representado pela Constituição Federal de 1988, percorrendo as principais leis, diretrizes e políticas públicas até chegar à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O objetivo é compreender como as normas foram construídas, modificadas e adaptadas ao longo do tempo, e quais pressupostos orientam a implementação atual, especialmente no contexto do estado de Minas Gerais e da realidade da escola pesquisada, E.E.P.M.M.P, em Igarapé.

2.1 LEI Nº 13.415/2017: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A NOVA ARQUITETURA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A trajetória das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil após 1988 é marcada pela tensão constante entre a ampliação do acesso e a garantia da qualidade da educação. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabeleceu a educação como um direito social fundamental, devendo ser assegurada pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade civil, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania, o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL, 1988). Para Silva (2009, p. 312), “o art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem”.

Com base nesse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 consolidou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Sua trajetória de aprovação foi permeada por debates e conflitos de interesses, como destaca Carneiro (2015):

A discussão e tramitação da Lei 9.394/1996 no Congresso Nacional prolongaram-se (...) pois passou por várias relatorias,

teve vários substitutivos, ziguezagueou da Câmara para o Senado e vice-versa em ritmo de fluxo legislativo variado, submetida a movimentações burocráticas e de técnica legislativa que traduziam percursos tortuosos, de conflitos ideológicos e de interesses contraditórios. (Carneiro, 2015, p. 38)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe contribuições para a educação básica no Brasil, especialmente para o ensino médio. As principais contribuições e vantagens incluem entre elas enfatiza a formação integral do aluno, promovendo não apenas habilidades acadêmicas, mas também valores e atitudes essenciais para a convivência em sociedade, preparando os estudantes para serem cidadãos ativos e conscientes; permite a elaboração de currículos que respeitem a diversidade regional e cultural do país. Isso possibilita que estados e municípios adaptem o ensino às realidades locais, contribuindo para uma educação mais contextualizada e relevante; estabelece diretrizes que favorecem a inclusão de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou econômicas.

Nas décadas de 1990 e 2000, diversas políticas foram implementadas para estruturar o currículo e melhorar a qualidade. Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais como documentos orientadores que propuseram uma organização por áreas do conhecimento, interdisciplinaridade e contextualização, rompendo com o modelo tradicionalmente fragmentado e enciclopédico. Para Lopes e Macedo (2002, p. 43), esses parâmetros funcionaram como “instrumentos de regulação centralizada, visando padronizar uma linguagem comum e estabelecer mecanismos de indução de competências para o sistema de ensino”. Os PCNEM, especificamente, buscaram alinhar o currículo a uma visão de mundo integrada, onde o conhecimento fosse meio de inserção social e profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) sob as Leis como a nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014, que estabeleceram metas para universalização do atendimento, melhoria da qualidade, valorização docente e ampliação da jornada escolar. Libâneo (2001) ressalta que os objetivos centrais do PNE são a elevação do nível de escolaridade, a redução de desigualdades e a

democratização da gestão, elementos fundamentais para a consolidação de uma educação pública de qualidade.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), passaram de caráter orientador para mandatório, reafirmando a formação humana integral e estruturando o currículo em torno de eixos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Representaram a transição de um modelo flexível para normas mais rigorosas, visando superar a fragmentação do conhecimento.

Mesmo com esses avanços, no início da década de 2010, o Ensino Médio ainda era visto como o "gargalo" da educação brasileira, marcado por altas taxas de evasão, baixo desempenho no IDEB e currículos considerados descontextualizados. Esse cenário levou à proposta de uma reforma estrutural, concretizada na Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM).

Quadro 1 – Marcos Normativos da Educação Brasileira (1988-2018)

Documento	Ano	Natureza Jurídica	Foco Principal
Constituição Federal	1988	Norma suprema	Direito à educação, formação integral e cidadania
Lei nº 9.394 – LDB	1996	Lei ordinária	Estrutura, organização e fins da educação nacional
PCNs / PCNEM	1997 / 2000	Documentos orientadores	Interdisciplinaridade, contextualização e áreas do conhecimento
DCNEM	2012 / 2017	Norma mandatória	Formação humana integral, eixos estruturantes do currículo
Lei nº 13.415	2017	Lei ordinária / Reforma	Flexibilização, itinerários formativos, ampliação de carga horária
BNCC	2018	Norma operacional	Competências e habilidades, base comum nacional obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Brasil: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei ° 9.394 (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais EF (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais EM (2000); Resolução CNE/CEB, nº 2 (2012); Base Nacional Curricular (2018).

A evolução das normas educacionais brasileiras entre 1988 e 2018 não foi apenas uma sucessão de leis burocráticas, mas sim uma engrenagem política essencial para transformar o Ensino Médio de um privilégio restrito em um direito universal e obrigatório. Isso mudou o dever do Estado, onde o poder público passou a ser legalmente obrigado a garantir uma vaga para cada jovem de 15 a

17 anos, gerando uma expansão sem precedentes na rede física escolar. As Diretrizes Curriculares e, por fim, a BNCC (2018) promoveram uma revolução pedagógica, onde o foco saiu do "decorar conteúdos" e passou para o desenvolvimento de competências e habilidades, já a normatização trouxe a flexibilização curricular, permitindo que o estudante explore áreas de seu maior interesse (itinerários formativos) e conecte o aprendizado com o seu "Projeto de Vida" e as demandas do século XXI.

A reforma promovida por essa lei representou uma ruptura paradigmática na estrutura do Ensino Médio brasileiro, alterando profundamente a organização, o foco pedagógico e a relação do aluno com o conhecimento.

Seus pontos centrais como a ampliação da carga horária de 2.400 horas para, no mínimo, 3.000 horas totais, com previsão de expansão para o Ensino Médio em Tempo Integral (1.500h anuais) e a divisão do currículo em duas partes indissociáveis composto pela Formação Geral Básica (FGB), onde até 1.800 horas, baseada integralmente na BNCC, composta pelas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É a base comum a todos os estudantes e por Itinerários Formativos (IF) com o mínimo de 1.200 horas, parte flexível do currículo, organizada em arranjos curriculares que permitem ao aluno aprofundar estudos em áreas de seu interesse. Inclui componentes como Projeto de Vida, disciplinas eletivas, preparação para o mundo do trabalho e formação técnica e profissional.

Por outro lado, a flexibilização e protagonismo juvenil, onde o aluno passa a ter direito de escolher seu percurso formativo, alinhando a escola aos seus projetos de vida e interesses, rompendo com o modelo único e uniforme. E por fim, a integração com a educação profissional, com a possibilidade de articulação mais estreita entre formação geral e preparação técnica, aproximando a escola da realidade do trabalho.

Quadro 2 – Comparativo: Organização Curricular Antiga vs. Novo Ensino Médio

Critério	Modelo até 2017	Novo Ensino Médio
Carga Horária Total	2.400h (800h/ano)	Mínimo 3.000h (1.000h/ano; 1.500h integral)
Estrutura	Monolítica, 13 disciplinas obrigatórias	Dual: Formação Geral + Itinerários Formativos
Organização do conhecimento	Por disciplinas isoladas e fragmentadas	Por áreas do conhecimento integradas
Foco pedagógico	Conteudista e propedêutico (vestibular)	Competências, habilidades e Projeto de Vida
Flexibilidade	Quase inexistente	Alta: escolha de percursos formativos
Papel do aluno	Receptor de conteúdos	Protagonista da sua formação

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base Parâmetros Curriculares Nacionais EM (2000); Base Nacional Curricular (2018).

Embora a reforma tenha como princípios a modernização e a maior atratividade da escola, autores como Krawczyk e Ferretti (2018) alertam:

A reforma do Ensino Médio, ao preconizar a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, desconsidera que as condições reais das redes de ensino públicas do país são marcadas por uma profunda desigualdade de infraestrutura, o que transforma a 'livre escolha' em uma imposição da escassez local. (Krawczyk e Ferretti, 2018, p. 32).

A precisão do alerta de Krawczyk e Ferretti e de outros pesquisadores foi tão grande que as dificuldades práticas relatadas por estudantes e professores em todo o país forçaram o governo e o Congresso a realizarem revisões e ajustes na lei da reforma, buscando recompor a carga horária da Formação Geral Básica (as disciplinas tradicionais) para tentar garantir que o mínimo de igualdade fosse preservado.

Em suma, a realidade das escolas mostra que modernizar o ensino não é apenas mudar a estrutura da grade curricular ou o nome das matérias; exige, antes de tudo, investimento maciço em infraestrutura física, valorização salarial e formação de professores. Sem isso, a liberdade de escolha permanece um privilégio de poucos.

2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMPETÊNCIAS GERAIS E A FLEXIBILIZAÇÃO COMO DISCURSO DE MODERNIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela se alinha à LDB e à CF/88, e funciona como o alicerce sobre o qual toda a reforma do Novo Ensino Médio foi construída, tendo caráter mandatório e força de lei.

Diferente dos antigos Parâmetros Curriculares, que tinham caráter apenas orientador, a BNCC representa uma inflexão importante na política educacional brasileira. Sua principal inovação é a adoção da pedagogia das competências em vez de apenas listar os conteúdos a serem ensinados, ela define o que o aluno deve ser capaz de fazer, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas da vida real e agir no mundo contemporâneo.

Para o Ensino Médio, a BNCC estabelece dez competências gerais, que envolvem desde o pensamento científico e crítico até a empatia, a cooperação e o conhecimento tecnológico. O objetivo central é preparar o jovem não apenas para o vestibular, mas para a cidadania plena, o trabalho e a continuidade dos estudos, superando a visão de educação apenas como acumulação de informações.

Contudo, a implementação da Base também é alvo de análise crítica. Freitas (2018) adverte sobre o risco do gerencialismo público:

Essa lógica corporativa de responsabilização introduz na escola pública a cultura da testagem em larga escala, convertendo o direito à educação em metas quantitativas que desconsideram as desigualdades de partida e as singularidades das instituições locais. (Freitas, 2018, p. 72)

A BNCC padroniza o que deve ser aprendido, mas não garante as mesmas condições para que isso ocorra em todas as escolas.

Quadro 3 – Diferenças conceituais: PCNs vs. BNCC

Aspecto	PCNs (1997/2000)	BNCC (2018)
Natureza Jurídica	Orientadora, sugestiva	Normativa, obrigatória
Foco principal	Conteúdos, temas transversais e conceitos	Competências, habilidades e aprendizagens essenciais
Autonomia da escola	Ampla adaptação permitida	Alinhamento obrigatório à base nacional
Avaliação	Desvinculada de matrizes nacionais	Alinhada a sistemas nacionais (SAEB, ENEM)
Visão de educação	Formação integral por conteúdos	Formação por competências para a vida e o trabalho

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Parâmetros Curriculares Nacionais EF (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais EM (2000); Base Nacional Curricular (2018).

A transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete uma mudança drástica na centralidade e na força legal das políticas educacionais brasileiras. Enquanto os PCNs, instituídos na virada do milênio, possuíam uma natureza estritamente orientadora e sugestiva, concedendo às instituições uma ampla autonomia para adaptar os conteúdos e temas transversais às suas realidades locais sem a pressão de exames unificados, a BNCC surge como um documento estritamente normativo e de caráter obrigatório. Essa nova estrutura exige um alinhamento compulsório dos currículos escolares de todo o país à base nacional, vinculando diretamente as aprendizagens essenciais aos sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB e o ENEM, o que reduz a flexibilidade criativa das redes de ensino em prol de uma padronização em larga escala.

Além da diferenciação jurídica, os dois percursos revelam visões pedagógicas distintas sobre os objetivos da escolarização. Os PCNs buscavam a formação integral do estudante por meio da articulação de grandes áreas de conhecimento, conceitos e cidadania, permitindo que a escola definisse como esses saberes se materializariam no cotidiano. Em contrapartida, a BNCC direciona seu foco principal para o desenvolvimento de competências e habilidades pragmáticas, moldando a educação para atender a demandas objetivas da vida prática e do mercado de trabalho contemporâneo. Assim, o percurso histórico migrou de um modelo flexível focado no "o que ensinar" de forma contextualizada para um sistema altamente regulado, centrado no "o que o aluno deve ser capaz de fazer" ao final de cada etapa da educação básica.

A flexibilização curricular é apresentada como o grande mecanismo de modernização da BNCC e da Lei nº 13.415/2017. Ela permite que, após a base comum, cada rede e escola construa percursos próprios, ligados à realidade local. No entanto, como aponta Lotta (2015), na prática, a implementação depende fortemente da atuação dos "burocratas de nível de rua" onde gestores, coordenadores e professores que são os responsáveis por transformar a lei abstrata em serviço real.

Os burocratas de nível de rua são os agentes públicos que interagem diretamente com os cidadãos no momento da prestação dos serviços e que detêm relativa autonomia na condução do seu trabalho. (...) A discricionariedade não é uma falha do sistema, mas uma condição inerente ao trabalho de implementação, dado que as regras formais nunca conseguem prever a totalidade das situações reais enfrentadas na ponta. (Lotta, 2015, p. 23, 41).

A implementação da Lei nº 13.415/2017 e a consequente reestruturação do Ensino Médio no Brasil não configuram apenas uma alteração curricular, mas uma transição sistêmica que demanda investigação minuciosa entre a lei e a realidade. Percebendo este cenário, faz-se necessário, desenvolver essa dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação na Educação Pública, com o intuito de entender quais foram os desafios desta implementação e entender a dualidade entre a normatividade jurídica e a operacionalização pedagógica. Dualidade esta, que transforma a gestão escolar em um constante exercício de mediação de crises. O gestor atua no limite entre garantir a conformidade com as legislações vigentes e a realidade fática das escolas.

As normativas federais, como a BNCC e a Portaria MEC nº 1.432/2018 (que estabelece os referenciais para os itinerários) e a implementação do NEM nas escolas, posicionam o gestor como o garantidor do direito à escolha, sendo assim, o gestor deve garantir que a escola não apenas ofereça os itinerários, mas que eles tenham qualidade e conexão com a realidade local, para Lotta (2015), os burocratas de nível de rua são os profissionais que estão na ponta final do Estado, em contato direto com os cidadãos. Eles são os responsáveis por transformar a lei abstrata (o papel) em serviço real. Na escola pública, os professores, diretores e supervisores (EEBs) são os legítimos burocratas de nível de rua. Sendo assim: "Os burocratas de nível de rua são os agentes

públicos que interagem diretamente com os cidadãos no momento da prestação dos serviços e que detêm relativa autonomia na condução do seu trabalho." (Lotta, 2015, p. 23). E enfatiza que esses profissionais não são meros "robôs" que cumprem ordens. Eles estão em uma posição única: precisam lidar com as regras rígidas que vêm de cima (do Ministério ou da Secretaria) e, ao mesmo tempo, com os problemas reais, urgentes e imprevisíveis das pessoas que batem à porta da instituição.

O conceito central trabalhado por Lotta é a discricionariedade, que é a margem de escolha que o profissional tem para decidir como aplicar a regra diante de um caso concreto. "A discricionariedade não é uma falha do sistema, mas uma condição inerente ao trabalho de implementação, dado que as regras formais nunca conseguem prever a totalidade das situações reais enfrentadas na ponta." (Lotta, 2010, p. 41).

Quando uma normativa da Secretaria de Educação (SEE-MG) exige uma meta impossível de cumprir devido à falta de estrutura da escola, o professor ou o gestor usa sua discricionariedade. Eles decidem o que priorizar, quem ajudar primeiro e como adaptar a burocracia para que o aluno não seja prejudicado. Para Lotta, a política pública real é aquela que o burocrata decide aplicar na ponta, e não o que o governante escreveu na lei. Lotta avança ao explicar que o burocrata de rua atua como um verdadeiro "tradutor" ou mediador cultural. Ele reconstrói as identidades dos usuários.

Ao interpretar as regras e aplicá-las aos casos concretos, o burocrata de nível de rua define quem tem direito ao quê, tornando-se o verdadeiro construtor da política pública e o elo de ligação entre as preferências do Estado e as demandas da sociedade. (Lotta, 2015, p. 54).

É o burocrata quem decide se um aluno se enquadra ou não em determinada situação, se uma exceção deve ser aberta ou se o relatório burocrático será preenchido com rigor ou de forma protocolar. Eles humanizam (ou endurecem) a face do Estado perante o cidadão.

A teoria de Lotta (2010,2015) encaixa-se perfeitamente no seu trabalho para explicar o papel dos gestores e professores da E.E.P.M.M.P. frente ao Novo Ensino Médio, quando a SEE-MG impõe o "dirigismo administrativo" e a padronização burocrática das Disciplinas Eletivas e Itinerários, são esses

professores (burocratas de rua) que sofrem o choque do hiato. Eles utilizam sua discricionariedade para fazer a reforma funcionar (ou resistir a ela) diante das precárias condições operacionais em Igarapé.

Conforme analisa Lotta (2015), esses agentes não são meros executores de ordens centrais, mas atores dotados de discricionariedade que reconstroem a política pública na ponta. Diante do dirigismo administrativo da SEE-MG, a equipe pedagógica atua na mediação das tensões, decidindo estrategicamente como moldar as normativas engessadas dos Itinerários Formativos às contingências e escassezes materiais do cotidiano escolar local."

A transição do papel para a prática envolve uma complexa rede de atores, cujas responsabilidades e limitações definem o sucesso ou o gargalo da reforma em diferentes contextos regionais. O Ministério da Educação (MEC), estabelece o norte pedagógico do país e é o responsável por homologar os documentos que definem o que todos os estudantes brasileiros devem aprender, independentemente do estado onde vivam. A partir da homologação da BNCC (2017/2018), define as competências e habilidades essenciais que devem ocupar a Formação Geral Básica e, também, publica os guias e referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, orientando as redes estaduais sobre como estruturar as trilhas de aprendizagem em áreas como Linguagens, Matemática e Formação Técnica.

As Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis diretas pela execução, lidam com desafios logísticos e infraestruturas. O principal obstáculo é a adaptação da rede física e a gestão de recursos humanos para oferecer a diversidade de itinerários prometida pela lei. Muitas vezes, a falta de verba impossibilita que escolas em zonas rurais ou periferias ofereçam todas as opções de trilhas, limitando o direito de escolha do aluno e gerando uma implementação fragmentada e desigual. Como bem pontua Arroyo (2017), a gestão deve olhar para os sujeitos que habitam a escola, especialmente aqueles em condições de vulnerabilidade:

As políticas educativas não podem ignorar os tempos de vida dos sujeitos. Quando a escola não consegue dialogar com as realidades de trabalho e sobrevivência de seus estudantes, ela deixa de ser um espaço de acolhimento para se tornar um espaço de exclusão. (Arroyo, 2017, p. 112).

A normatização do Novo Ensino Médio em Minas Gerais é balizada pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e regulamentada por resoluções específicas, como a Resolução SEE nº 4.657/2021, que detalha a organização das matrizes curriculares e a distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. O estado buscou antecipar a implementação focando na oferta do Projeto de Vida e de Eletivas como eixos de flexibilização, tentando alinhar as competências da BNCC às particularidades regionais do território mineiro. No entanto, essa estrutura normativa impõe uma rigidez administrativa que exige das unidades escolares uma adaptação célere a memorandos e diretrizes que, muitas vezes, chegam ao chão da escola com um caráter estritamente burocrático, desafiando a autonomia pedagógica dos gestores locais.

Os principais desafios enfrentados pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) residem na gestão da heterogeneidade de sua vasta rede, que possui mais de 2.300 escolas em contextos socioeconômicos profundamente distintos. Dentro dos documentos norteadores, a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.777, 13 de setembro de 2022:

Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de atribuição prevista no art. 93, §1º, III da Constituição do Estado de Minas Gerais e, CONSIDERANDO o art. 205 da Constituição Federal; CONSIDERANDO o disposto no art. 10 da Lei nº 9.394/96, que determina que o Estado deverá organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; CONSIDERANDO o disposto no §7º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que determina que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput; CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, na Resolução CNE/CP nº 03, de 21 novembro de 2018, na Resolução nº 04, de 17 dezembro de 2018, na Portaria nº 1.432 de 28 dezembro de 2018; CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, no Parecer CEE nº 192, de 31 de março de 2021, na Portaria nº 230, de 9 de abril de 2021, na Resolução CEE nº. 481, de 1º de julho de 2021; CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNE/CEB nº. 01/2021, de 25 de maio de 2021, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de

Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, e; CONSIDERANDO o disposto na 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. RESOLVE: Art. 1º - A presente Resolução define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas Escolas Estaduais de Minas Gerais, para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio e para as turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2023, nas diversas modalidades e ofertas desta etapa de ensino. Parágrafo Único. Entende-se por matriz curricular a organização dos componentes curriculares e da carga horária, distribuídos em módulos-aula e em Atividades Complementares. (Minas Gerais, 2022)

A carga horária do Novo Ensino Médio ficou distribuída da seguinte forma:

Art. 2º - O 1º e o 2º ano do Ensino Médio terão duração de 1 (um) ano cada um, distribuídos em 40 (quarenta) semanas letivas e serão organizados da seguinte forma: I- Ensino Médio Diurno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas; II- Ensino Médio Integral, com carga horária anual de 1.500 (uma mil e quinhentas) horas; III- Ensino Médio Noturno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas; IV- Ensino Médio Integral Profissional, com carga horária anual de 1.500 (uma mil e quinhentas) horas. Parágrafo Único. O 1º, o 2º e o 3º períodos do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos terão duração de 6 (seis) meses cada um, distribuídos em 20 (vinte) semanas letivas e serão organizados com a carga horária semestral de 400 (quatrocentas) horas. (Minas Gerais, 2022)

A Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs) foram estabelecidos dentro das matrizes curriculares para cada modalidade de ensino, conforme o descrito:

Art. 3º - As matrizes curriculares do 1º e do 2º anos do Ensino Médio e do 1º, do 2º e do 3º períodos do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos estão organizadas em duas partes: I - Formação Geral Básica: compõe a parte comum a todos os anos/períodos e modalidades de ensino e está organizada em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares; II- Itinerários Formativos: compõem a parte diversificada e estão organizados em Unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares:

a) Ensino Médio Regular Diurno e Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI: 1. Projeto de Vida: composto por um Componente Curricular, de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio: Projeto de Vida; 2. Eletivas: composto por dois Componentes Curriculares, de oferta anual, definidos pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas oferecido pela Secretaria de Estado de Educação: Eletiva 1 e Eletiva 2; 3. Preparação para o Mundo do Trabalho: de oferta anual: 3.1. Para o 1º ano, oferta de dois Componentes Curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação. 3.2. Para o 2º ano, oferta de um Componente Curricular: Tecnologia e Inovação. 4. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: de oferta anual: 4.1. Para o 1º ano, é ofertado um Aprofundamento Integrado, compreendendo os 4 Componentes Curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 4.2. Para o 2º ano, estão disponibilizadas nove possibilidades de Aprofundamentos, com arranjos curriculares diferentes, apresentados nos Anexo I e II para o ensino médio diurno e EMTI, respectivamente. A matriz a ser ofertada em cada turma de 2º ano será definida de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2023, assegurando ao estudante a escolha do seu Itinerário Formativo. (Minas Gerais, 2022).

A necessidade de um coordenador pedagógico para auxiliar o desenvolvimento das atividades propostas e

Caberá ao Coordenador da Área do Conhecimento ou Coordenador Geral no Novo Ensino Médio, em conjunto com o Especialista da Educação Básica, garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo seja efetivada. Art. 4º - No Ensino Médio Regular Noturno e na Educação de Jovens e Adultos serão realizadas Atividades Complementares vinculadas aos seguintes componentes curriculares: I - Ensino Médio Regular Noturno: a) Projeto de Vida: com carga horária de 100 (cem) horas, em cada ano. b) Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: com carga horária de 200 (duzentas) horas em cada ano, sendo vinculada ao componente Práticas Comunicativas e Criativas no 1º ano e Humanidades e Ciências Sociais no 2º ano. II - Na Educação de Jovens e Adultos: a) Projeto de Vida: com carga horária de 16:40 horas, em cada período. (Minas Gerais, 2022).

A partir do cruzamento entre a BNCC (2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Resolução SEE nº 4.657/2021, o papel do gestor escolar na rede pública mineira transita de uma administração estritamente burocrática para uma engenharia pedagógica e logística de alta complexidade. Diante dessas novas diretrizes, o diretor é impelido a atuar não apenas como

supervisor de rotinas, mas como um articulador estratégico das condições de aprendizagem. Como conceitua Lück (2011, p. 37), a complexidade da gestão contemporânea exige que “o diretor escolar supere a dimensão meramente executora e administrativa, assumindo o papel de engenheiro de processos pedagógicos capazes de integrar tempos, espaços e pessoas em prol de um projeto formativo dinâmico”.

Perante esses desafios, o gestor é desafiado a operacionalizar a fragmentação e a flexibilização curricular no espaço físico da escola, coordenando uma logística intrincada que tensiona os tempos escolares tradicionais. Diferente do modelo anterior, caracterizado por turmas estáticas e matrizes lineares, o Novo Ensino Médio pressupõe o agrupamento fluido de estudantes em diferentes arranjos de Itinerários Formativos. Consequentemente, a liderança escolar precisa gerenciar a ocupação de salas de aula e a engenharia de horários de professores que agora atendem a componentes distintos, como as Disciplinas Eletivas, o Projeto de Vida e os Aprofundamentos Curriculares.

Esse cenário de reestruturação física e funcional esbarra nas limitações materiais do cotidiano das instituições estaduais. Investigando esse impacto organizacional nas escolas de Minas Gerais, Rodrigues (2024, p. 142) adverte que “a flexibilização imposta pela reforma exige uma elasticidade infraestrutural e de recursos humanos que a maioria das escolas públicas não possui, transformando a engenharia de horários e a enturmação dos itinerários em um gargalo de desgaste administrativo para as equipes gestoras”.

No cotidiano escolar, os gestores e professores são os atores que sentem a pressão direta da mudança. Para os docentes, o desafio é a precarização e a necessidade de lecionar disciplinas para as quais não tiveram formação específica, muitas vezes fragmentando sua carga horária entre diversas escolas. Já os gestores enfrentam a dificuldade de organizar horários complexos e mediar a resistência de uma comunidade escolar que, em muitos casos, não foi devidamente consultada ou capacitada para as novas metodologias de ensino.

2.3 PROJETOS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS: DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Antes mesmo da implementação do NEM, o Estado de Minas Gerais ofertou o projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), que foi uma política pública pioneira implementada pelo Governo de Minas Gerais, a partir de 2012, com o objetivo de tornar a escola mais atrativa e reduzir a evasão escolar. Ele antecipou, em muitos aspectos, o que viria a ser o atual Novo Ensino Médio, ao propor a ampliação da jornada escolar e a introdução de uma sexta aula (sexto horário) voltada para áreas de empregabilidade. (Motta, 2014, p. 42).

Este projeto buscava romper com o currículo exclusivamente propedêutico, oferecendo aos estudantes macrocampos de conhecimento que faziam a ponte entre a teoria acadêmica e as competências práticas exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo. (Minas Gerais, 2013a, p.11). Dentro da regulamentação curricular o REM, tinha como objetivo:

A criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. (Minas Gerais, 2013a, p.11)

A implementação ocorreu de forma escalonada, começando em um grupo de escolas-piloto e expandindo-se para toda a rede estadual. Na primeira fase foram selecionadas 11 escolas estaduais de Belo Horizonte, e o modelo baseava-se na inserção de áreas como Empregabilidade, Meio Ambiente, Comunicação Aplicada e Tecnologia da Informação. Os alunos cursavam a base comum e, no turno ou contra turno (dependendo da modalidade), dedicavam-se a esses macrocampos. A estratégia central era o dirigismo administrativo focado na modernização da infraestrutura e na oferta de um currículo flexível, tentando transformar a escola em um espaço de formação integral e profissionalizante.

A E.E.P.M.M.P, no entanto, foi uma das 122 escolas escolhidas para a segunda etapa do Plano Piloto do REM, conforme a Resolução SEE/MG nº 2.251 (Minas Gerais, 2013b), onde a escola deveria optar por três áreas distintas da empregabilidade e entre elas estavam: Comunicação Aplicada (área de Linguagens); Turismo e Tecnologia da Informação. No decorrer dos anos letivos

de 2013-2015, os estudantes tiveram uma grade curricular ampliada de 1000 horas anuais e composta pela Formação Geral Básica e Formação Específica, dependendo da área escolhida previamente e sendo oferecido somente no Ensino Médio Regular (diurno e noturno), a Educação de Jovens e Adultos, se também oferecida na mesma instituição, não foi contemplada neste projeto.

Entretanto, o REM enfrentou desafios estruturais severos desde o início. Um dos principais foi a logística do tempo integral e do transporte escolar. Como muitas escolas mineiras compartilham o transporte com as redes municipais e atendem zonas rurais distantes, o aumento da carga horária gerou conflitos de horários que o Estado não conseguiu resolver plenamente. Além disso, a falta de laboratórios e equipamentos específicos nas escolas para ministrar os macrocampos técnicos tornou as aulas meramente teóricas, frustrando a expectativa dos alunos por uma formação prática real.

As limitações na implementação do programa Reinventando o Ensino Médio (REM) em Minas Gerais podem ser atribuídas, fundamentalmente, à descontinuidade administrativa e à insuficiência de aportes financeiros, que geraram um hiato entre a proposta pedagógica e a realidade das unidades escolares (Motta, 2014). Embora o projeto previsse uma modernização tecnológica e o fomento à empregabilidade, a execução orçamentária foi comprometida pelas crises fiscais do estado, resultando na precariedade da infraestrutura e na ausência de recursos para a manutenção de insumos básicos.

Consequentemente, a ampliação da jornada escolar com a implementação do sexto horário houve uma necessidade de uma nova organização escolar. O Reinventando o Ensino Médio (REM) foi oficialmente descontinuado e absorvido pelas novas diretrizes nacionais, mas deixou como marca a necessidade de que qualquer flexibilização curricular venha acompanhada de infraestrutura real e valorização docente.

Já a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em Minas Gerais no ano de 2022 foi marcada por uma transição obrigatória para todos os estudantes do 1º ano da rede estadual, fundamentada na Resolução SEE nº 4.657/2021. O período inicial de implementação da reforma foi marcado por uma reestruturação burocrático-normativa das matrizes curriculares, visando a integração entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos.

Todavia, a execução dessa política na rede estadual mineira seguiu um modelo estritamente *top-down*, impondo às unidades escolares uma adequação célere a grades horárias e matrizes curriculares pré-estabelecidas pelos órgãos centrais de gestão. Essa centralização decisória e o atropelo dos prazos institucionais são evidenciados pela edição do Memorando-Circular SEE/SB nº 2/2022, instrumento por meio do qual a SEE-MG determinou o alinhamento compulsório e imediato das escolas ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), limitando a autonomia das equipes gestoras locais à escolha protocolar de ementas pré-formatadas dentro de um catálogo rígido. A coordenação e a direção viram-se restritas a fazer escolhas meramente protocolares de ementas pré-formatadas dentro de um catálogo rígido enviado pelos órgãos centrais, gerando severas fragilidades operacionais.

A imposição das matrizes curriculares evidenciou um grave choque de infraestrutura, embora a promessa do Novo Ensino Médio estivesse ancorada no protagonismo juvenil e na livre escolha de Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas, a realidade material da escola de Igarapé inviabilizou essa oferta equânime. Frente à falta de material estruturado, os professores atuaram como reconstrutores das políticas e "burocratas de nível de rua", utilizando suas próprias ferramentas de improvisação para mediar o hiato entre o currículo idealizado e o currículo possível. Os professores e diretores não são meros robôs que cumprem ordens *top-down*. Eles possuem 'discricionariedade', ou seja, eles adaptam, reconfiguram ou simplesmente ignoram as ordens que vêm de cima se elas não fizerem sentido na realidade prática da escola" (Lipsky, 1980).

Na realidade a instituição investigada observa-se que dessa imposição verticalizada resultou em fragilidades severas tanto na dimensão operacional quanto na consistência do planejamento pedagógico. Os dados colhidos em campo demonstram que o estreito cronograma para a implementação dos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas impossibilitou um diagnóstico fático das demandas da comunidade de Igarapé, culminando em um choque de infraestrutura, onde a escola foi compelida a operacionalizar arranjos curriculares flexíveis sem a contrapartida de recursos físicos para expansão de salas ou laboratórios. Administrativamente, o dirigismo da pasta estadual converteu-se em um gargalo logístico, no qual a atribuição de turmas e a engenharia de horários docentes precisaram ser alteradas consecutivamente

para atender às metas de enturmação gerenciais do sistema central, em detrimento da continuidade didática e da estabilidade do corpo docente.

O principal desafio inicial identificado na realidade empírica da E.E.P.M.M.P., foi a limitação fática na oferta de Itinerários Formativos, cenário que comprometeu a aplicabilidade do princípio da livre escolha do estudante. Devido às restrições crônicas de infraestrutura predial da instituição e à escassez de professores com formação especializada nas áreas propostas pela reforma, a gestão escolar em Igarapé viu-se impossibilitada de ofertar a totalidade dos percursos curriculares. Esse dirigismo administrativo e logístico forçou a concentração da grade nos arranjos que eram materialmente exequíveis para a unidade de ensino.

Outro obstáculo observado na implementação do NEM, foi o desvio de função e a falta de formação docente para os novos componentes curriculares. Disciplinas como Projeto de Vida e Eletivas foram implementadas sem que houvesse um programa de capacitação robusto e prévio. Na prática, professores de diversas áreas foram alocados nessas disciplinas apenas para completar sua carga horária obrigatória. Isso resultou em uma precarização do ensino, onde o docente, muitas vezes sem domínio técnico sobre os temas de empreendedorismo ou competências socioemocionais, viu-se obrigado a atuar como um facilitador de conteúdos genéricos fornecidos por guias remotos.

Por fim, a logística do transporte escolar e do contra turno representou um entrave prático significativo em Minas Gerais, principalmente em cidades que dependem do transporte escolar ofertado pela parceria Estado-Município, onde a ampliação da carga horária exigiu uma reorganização dos fluxos de transporte, que muitas vezes são compartilhados com as redes municipais. Em muitas cidades mineiras, o aluno não conseguia permanecer na escola para as atividades complementares ou itinerários devido à incompatibilidade de horários dos ônibus rurais. Assim, o ano de 2022 encerrou-se com a percepção de que, embora a reforma estivesse "de pé" no papel e nos sistemas de registro, a sua execução real enfrentava um abismo entre o discurso da modernização e a realidade estrutural das escolas mineiras.

A articulação normativa entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM) assume o papel de ampliar o acesso aos conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente. Essas políticas

educacionais são geradas tanto nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico quanto no mundo do trabalho, englobando o desenvolvimento das linguagens, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, os movimentos sociais e as diversas formas de exercício da cidadania. Sob essa perspectiva teórica, compreende-se a BNCC não apenas como um arranjo curricular engessado, mas como um canal regulatório de difusão de competências interligadas ao desenvolvimento da consciência cidadã e à formação integral do estudante.

Em Minas Gerais, a implementação dessas mudanças, no entanto, requer uma preparação adequada dos educadores e uma reestruturação das práticas pedagógicas. Para que os itinerários formativos e as disciplinas eletivas tenham o impacto desejado, é imprescindível que os professores estejam capacitados para orientar os alunos em suas escolhas. Assim, a formação continuada dos docentes se torna um pilar fundamental para o sucesso das novas diretrizes do Novo Ensino Médio. Segundo o catálogo das disciplinas eletivas da Secretaria de Estado de Minas Gerais (2024), relata que

O longo deste processo, as novas propostas passaram pela curadoria da própria escola, da SRE e, ao final, foram enviadas à Secretaria para a composição final do Catálogo. Importante lembrar que esse é um componente novo na rede e que ainda está em fase de implementação e apropriação, assim foram realizados alguns ajustes, visando à aproximação das novas propostas com a Portaria nº 1.432 do MEC, que trata dos Eixos Estruturantes e das habilidades específicas do Itinerário Formativo (ANEXO III), e conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio. (Minas Gerais, 2024).

Por fim, a flexibilidade curricular não só agrega valor ao aprendizado, mas também prepara os alunos para um futuro profissional dinâmico e em constante evolução. A implementação dessa proposta, portanto, se configura como uma oportunidade ímpar para a educação brasileira.

A oferta dos itinerários formativos na rede estadual de ensino de Minas Gerais está diretamente relacionada, pois ambos visam ampliar as possibilidades de formação dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos.

Dentro dessa flexibilização curricular, a SEE/MG organizou o Catálogo de Eletivas, que foi inspirado pelas experiências das escolas-piloto em 2020/2021 onde os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades técnicas específicas e ampliar suas perspectivas de atuação profissional, tornando-se mais preparados para os desafios do mundo do trabalho.

Sendo que essa nova estrutura curricular ajuda os estudantes a ampliarem suas perspectivas de atuação profissional, uma vez que permite uma maior aproximação com diferentes campos de conhecimento e práticas profissionais. Através dessa abordagem, os estudantes tornam-se mais conscientes sobre suas habilidades e interesses, o que contribui para a escolha de profissões que realmente os motivam e engajam. Sendo a preparação dos alunos para os desafios do mundo do trabalho se torna uma realidade mais palpável e efetiva nesse novo modelo. O ensino flexível e aliado ao desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, capacita os estudantes a enfrentar as rápidas mudanças do mercado de trabalho. Assim, o Novo Ensino Médio reafirma a importância de uma educação que valoriza a autonomia, a criatividade e a adaptabilidade dos futuros profissionais.

Durante as aulas ministradas em turma do 1º ano do Ensino médio regular, no ano letivo de 2022, foi possível observar que as escolhas das disciplinas eletivas e dos itinerários formativos não valorizaram a identidade local que ao não considerar o perfil socioeconômico e cultural do município e da região, os itinerários formativos podem negligenciar a valorização da identidade local e das vocações regionais. Isso pode levar a uma falta de reconhecimento das potencialidades locais e à perda de oportunidades de desenvolvimento sustentável.

Segundo relato de alguns estudantes, o desinteresse pelos conteúdos ofertados nos itinerários formativos e nas disciplinas eletivas impactam quando os itinerários formativos não são relevantes para a realidade local, os estudantes podem perder o interesse pelos estudos e pela formação oferecida pela escola. Isso pode resultar em altos índices de evasão escolar e baixo engajamento dos alunos nas atividades educacionais. Produzindo uma desigualdade de oportunidades favorecendo estudantes de áreas mais privilegiadas em

detrimento dos estudantes de regiões menos desenvolvidas. Isso pode perpetuar ciclos de exclusão e dificultar a promoção da equidade educacional.

Diante dessas questões, é fundamental que os itinerários formativos sejam planejados levando em consideração as características e necessidades específicas de cada região, garantindo uma formação mais contextualizada, relevante e inclusiva para os estudantes. A participação ativa da comunidade local, das instituições de ensino e dos órgãos responsáveis pela educação é essencial para promover uma educação de qualidade e que contribua efetivamente para o desenvolvimento sustentável das regiões. Porém, nem sempre é assim que acontece, a SEE/MG, delega qual curso técnico aquela escola irá receber para atender aquela comunidade local, sem fazer ao menos uma pesquisa de interesse ou até mesmo uma audiência pública para ouvir a demanda da população.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2021), indicam que cerca de 7,7 milhões de estudantes estavam matriculados no Ensino Médio no Brasil, sendo que 42.521 matriculados na rede municipal, 6.562.930 nas redes estaduais de ensino e 229.948 nas redes federais e na rede privada, estão matriculados 935.158 estudantes. Esse número de matrículas evidencia a importância dessa etapa na formação dos jovens brasileiros.

As mudanças na estrutura curricular, incentivando a elaboração de propostas curriculares que considerem as especificidades locais e regionais; a promoção da ampliação da educação integral e de atividades complementares; a lei propõe diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, exigindo que essa formação esteja alinhada com as novas diretrizes curriculares; introduz diretrizes para a avaliação do desempenho escolar, promovendo uma cultura de avaliação contínua e formativa; permite a inclusão de novas disciplinas e áreas de conhecimento, de forma a promover uma educação mais diversificada e integrada. "É importante trabalhar com diversas áreas do conhecimento para garantir a formação integral dos estudantes" (Brasil, 2018, p. 15).

Segundo, Silva, Krawczyk e Calçada (2023), a reorganização dos currículos para a implementação do Novo Ensino Médio foi necessário:

(...) foram selecionados apenas os documentos curriculares homologados disponíveis pelos sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação até a data de 22 de dezembro de 2021. Foram 16 propostas selecionadas, correspondentes às seguintes unidades da federação: Acre, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Para a realização do levantamento das informações referentes às propostas curriculares, foi necessário o acompanhamento sistemático dos sites das Secretarias de Educação, bem como a homologação de seus currículos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Ao longo do processo de levantamento dos dados, foi identificado que as equipes de cada estado incluíam informações em suas plataformas e, portanto, foi necessário um acompanhamento minucioso ao longo da pesquisa, tendo em vista a compreensão das formas que foram assumindo a organização dos currículos. (Silva; Krawczyk e Calçada, 2023, p. 5)

Tanto a BNCC (2018) quanto o Currículo Mineiro (2021), abordam a necessidade de preparar os jovens para um mercado de trabalho em constante transformação é um aspecto crítico da justificativa para o Novo Ensino Médio. A contribuição da BNCC permitiu que Minas Gerais estruturasse a parte flexível do currículo e assim, o estado organizou itinerários formativos que incluem o Projeto de Vida, as disciplinas eletivas de livre escolha pelos estudantes que permite explorar temas fora do núcleo comum e os aprofundamentos nas áreas de conhecimento.

No contexto mineiro, a SEE/MG estabeleceu que:

Os itinerários formativos, parte flexível do currículo, têm o papel de consolidar a formação integral dos sujeitos, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidade que permitem aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade. (Minas Gerais, 2024, p.4).

Essa abordagem é fundamental para engajar os jovens, uma vez que as pesquisas indicam que os alunos se sentem mais motivados quando têm voz nas decisões sobre seu aprendizado. Apesar das reformas e inovações, o Ensino Médio brasileiro ainda enfrenta diversos desafios, como a alta taxa de evasão escolar. Dados do INEP (2021) mostram que cerca de 24% dos estudantes que ingressam no Ensino Médio abandonam a escola antes de concluir o ciclo. Esta

estatística aponta a necessidade de políticas públicas mais efetivas que garantam a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) pelo Ministério da Educação (MEC) enfrentou obstáculos severos, pois tentou aplicar uma lógica de flexibilização em um sistema educacional historicamente rígido e subfinanciado. A complexidade de coordenar 27 unidades federativas, cada uma com realidades socioeconômicas distintas, revelou que a padronização proposta pela BNCC encontrou resistências específicas em cada modalidade, gerando gargalos que variam desde a falta de infraestrutura técnica até o desajuste entre o currículo e o perfil dos estudantes.

No Ensino Médio Regular da instituição pesquisada, a maior dificuldade operacional residiu na impossibilidade de ofertar de maneira equânime as trilhas dos Itinerários Formativos. Embora o arcabouço normativo da reforma prometa a centralidade do protagonismo juvenil por meio da eleição de áreas de interesse, a literatura crítica adverte que esse modelo esbarra nas assimetrias estruturais das redes de ensino. Conforme sinaliza Silva (2021, p. 815), 'a promessa de escolha pressupõe uma igualdade de condições de oferta que o Estado não garante, convertendo a flexibilização curricular em um privilégio fragmentado'.

Na realidade empírica da E.E.P.M.M.P., esse diagnóstico teórico traduziu-se em severas limitações logísticas. Em virtude do déficit de professores licenciados em áreas específicas e da limitação física de salas de aula na unidade, a gestão escolar em Igarapé viu-se compelida a restringir as opções de arranjos curriculares exequíveis. Na prática, a escassez material forçou o agrupamento dos estudantes nas poucas trilhas logisticamente viáveis para a instituição, mitigando o direito de opção dos discentes. Desse modo, o que a legislação prescreve como liberdade de percurso converteu-se, no chão dessa escola periférica da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em uma imposição ditada pelas carências orçamentárias e estruturais da própria unidade de ensino.

No contexto da E.E.P.M.M.P., o direcionamento verticalizado das matrizes curriculares produziu um severo obstáculo transversal: o déficit de formação docente na instituição para operacionalizar a interdisciplinaridade prescrita pela reforma. Os professores da unidade, majoritariamente graduados em licenciaturas específicas e habituados à densidade científica de suas áreas de

origem, foram compelidos a assumir os novos componentes transversais e as Disciplinas Eletivas sem o suporte de uma capacitação pedagógica continuada por parte da Superintendência Regional de Ensino. Esse cenário de improviso logístico gerou insegurança no corpo docente da escola pesquisada e tensionou a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a carga horária laboral foi sobrecarregada pelo preenchimento de matrizes burocráticas e pelo gerenciamento de frequências fracionadas nos Itinerários Formativos, subtraindo o tempo fático que deveria ser destinado ao planejamento coletivo interpares.

Segundo França e Constantino (2024) a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) se deu em um projeto-piloto no âmbito das escolas públicas e nos anos de 2022 e 2023, sendo ampliado para todo o território nacional. O cenário pós 2022, demonstra que a reforma do Ensino Médio é um campo de disputa pedagógica e política. A transição para um modelo por áreas de conhecimento e a flexibilização curricular exigem uma Gestão Democrática capaz de ouvir as necessidades da comunidade escolar. O Novo Ensino Médio, propôs alterações substanciais na última fase da escolarização obrigatória, visando adequar o ensino básico às demandas contemporâneas por meio de uma arquitetura curricular flexível e interdisciplinar.

O futuro da educação básica no Brasil depende da capacidade das políticas públicas em ajustar as falhas identificadas nos primeiros anos de implementação, garantindo que a diversidade de itinerários promova, de fato, a equidade e a justiça social. Somente através de um diálogo constante entre a teoria legal e a prática de sala de aula será possível construir uma escola que dialogue com as necessidades do século XXI sem excluir os sujeitos que a compõem.

2.4 - A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA ESCOLA ESTADUAL DE IGARAPÉ

Localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), o município de Igarapé, a cidade situa-se a aproximadamente 45 km da capital mineira, sendo cortada por um dos principais eixos logísticos do país, a rodovia Fernão Dias (BR-381). Essa localização estratégica conferiu ao município, nas últimas décadas, uma transição de perfil de uma localidade com características predominantemente rurais e de veraneio para um polo em expansão urbana e

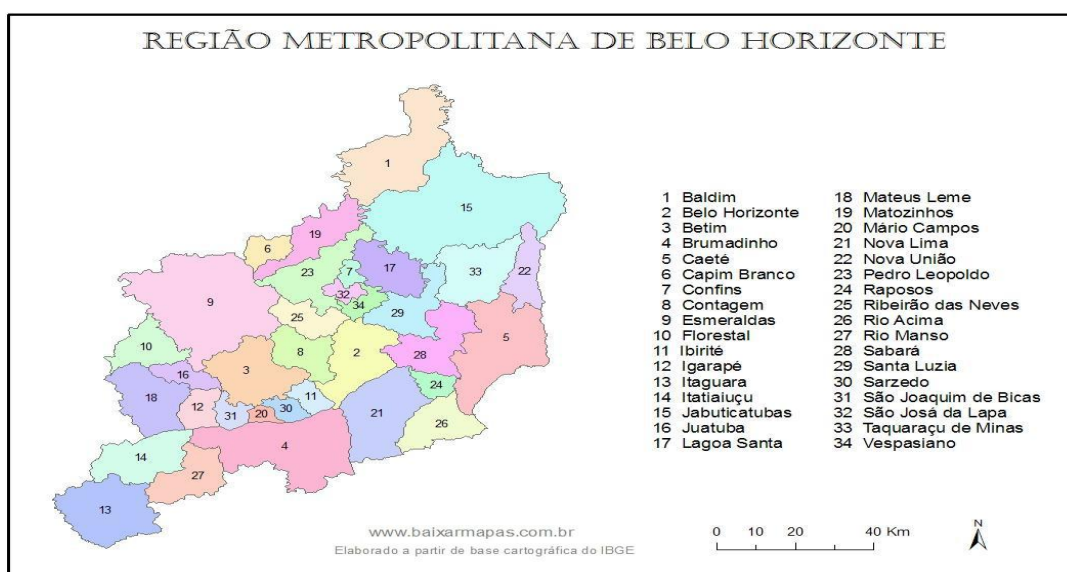
industrial, o que gera pressões constantes sobre a rede de serviços públicos, especialmente na educação.

Socioeconomicamente, Igarapé apresenta um dinamismo impulsionado pelo setor de serviços, pelo comércio local e por uma crescente atividade industrial, mantendo, contudo, fortes laços com a atividade minerária e logística da região circunvizinha.

O município possui 45.847, sendo o Censo do IBGE (2022), possui um IDH de 0,698 – considerado como médio (IBGE, 2022) e encontra-se na posição 238º, em relação aos municípios mineiros. Está inserido Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B e possui vigência em 10 municípios: Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mario Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo.

São sete as escolas estaduais, sendo que duas delas só ofertam o Ensino Fundamental II; quatro delas oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a escola foco da pesquisa, é a única escola que oferece somente o Ensino Médio Parcial (Propedêutico), Educação de Jovens e Adultos EJA (Propedêutico), Técnico (Administração) e, a partir do ano de 2026, Técnico (Logística). Igarapé, ainda tem várias escolas municipais (do Ensino Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I) e, também instituições particulares de ensino que oferecem desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: IBGE (2022)

A pesquisa tem como foco E.E.P.M.M.P, a instituição está localizada na zona urbana de Igarapé, Minas Gerais. Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022/2024), a escola foi construída em 1934 e inaugurada em 1936, inicialmente denominada como "Escolas da Vila de Igarapé", oferecendo exclusivamente o Ensino Fundamental I. Em 1964, após uma reforma, passou a ser chamada de "Grupo Escolar Professora Maria de Magalhães Pinto". ,

Atendendo as exigências feitas pela Secretaria de Educação, foi publicado no Minas Gerais do dia 16/01/1986, página 08 – coluna 01, a implementação do Ensino de 2º grau de forma imediata. Posteriormente foi publicado no Minas Gerais de 22/01/1986, página 18 – coluna 03, portaria nº 477/86, que autorizava o funcionamento do 2º grau com as Habilidades Profissionais de Técnico de Contabilidade e assim, recebeu o nome de Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto (E.E.P.M.M.P.). Em 1995, em reunião do colegiado, decidiu-se pela implementação do Projeto do Curso de Processamento de Dados.

A partir de 2007, a instituição passa ofertar o Ensino Fundamental I quanto o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o Ensino Fundamental I, anos iniciais, do 1º ano ao 5º ano, e que foi descontinuado no ano de 2016, segundo foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96.

Em 2017, a E.E.P.M.M.P., foi alocada em um novo prédio, saindo da área central de Igarapé, e indo para um bairro próximo, Cidade Jardim. O prédio antigo ficaria aos cuidados da prefeitura Municipal de Igarapé, principalmente devido ao seu tombamento tanto municipal em 20 de março de 2002, quanto estadual, pelo IEPHA, em 2003.

Com a nova alocação e estrutura física que possibilitaria aos alunos, salas de aulas adequadas à faixa etária. A escola passa ter laboratórios de informática e de ciências, quadra de esportes e, também infraestrutura inclusiva (rampas, banheiros adaptados e maior espaço de circulação).

Mesmo antes da implementação do NEM, a escola sempre executou projetos multidisciplinares o que representa uma estratégia pedagógica inovadora para promover uma educação mais integrada e contextualizada. Esses projetos visam unir diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os

alunos desenvolvam habilidades críticas e criativas, fundamentais para sua formação integral, onde a articulação entre disciplinas proporciona uma aprendizagem significativa, onde os estudantes são incentivados a relacionar teorias e práticas em contextos reais.

QUADRO 4 - Atividades Multidisciplinares executadas na escola

Eventos Multidisciplinares	Disciplinas envolvidas	Séries envolvidas – Ensino médio
Feira da saúde	Biologia, química, física	Todas
Festival de dança	Artes, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Língua Portuguesa, E	Todas
Bazar solidário	Todas as disciplinas	Organização – 3º anos
Semana escolar de combate à violência contra a mulher	Todas as disciplinas	Todas
Semana nacional do meio ambiente e dia mundial do meio ambiente	Todas as disciplinas	Todas
Semana estadual de prevenção às drogas	Todas as disciplinas	Todas
Semana estadual das juventudes	Todas as disciplinas	Todas
Semana nacional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla – lei nº 13.585/17	Todas as disciplinas	Todas
Semana cultural interescolar	Todas as disciplinas	Todas
Semana de educação para a vida	Todas as disciplinas	Todas
Trabalho sobre a consciência negra	Todas as disciplinas	Todas

FONTE: Plano Político Pedagógico (PPP/2025); Calendário Escolar (SEE/2022-2026)

A implementação desses projetos tem sido facilitada pela colaboração entre os professores de diversas disciplinas, que, por meio de planejamentos conjuntos, buscam atender às demandas educacionais contemporâneas e estimular o protagonismo dos alunos. Além de promover a interdisciplinaridade, os projetos multidisciplinares na referida escola também têm contribuído para o fortalecimento da comunidade escolar, ao envolver alunos, pais e educadores em atividades coletivas. Essa abordagem colaborativa não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fomenta um ambiente escolar

mais coeso e participativo e de certa forma auxiliou a implementação das atividades propostas tanto dos Itinerários Formativos, quanto das disciplinas eletivas e a integração com as disciplinas da Formação Geral Básica.

No que tange ao corpo docente da instituição pesquisada em Igarapé, os dados obtidos por meio dos questionários aplicados indicam que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) impôs uma profunda reconfiguração no fazer pedagógico. Os professores destacaram, como aspecto favorável, o estímulo à interdisciplinaridade e a oportunidade de explorar temas contemporâneos que transcendem suas áreas específicas de formação.

Todavia, a análise das respostas evidencia contradições severas no cotidiano escolar, marcadas pela ampliação substancial da carga horária destinada ao planejamento e pela manifestação de insegurança profissional frente à obrigatoriedade de ministrar componentes curriculares para os quais não possuem habilitação acadêmica formal.

Esse cenário de precarização do trabalho e desvio de função, amplamente discutido na literatura crítica sobre as reformas curriculares contemporâneas (Krawczyk; Ferretti, 2018; Silva, 2021), reverbera diretamente na motivação docente e suscita preocupações quanto à manutenção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar.

No entanto, emerge dos dados um alerta crítico referente à fragmentação do conhecimento científico. Conforme preconiza a literatura especializada em políticas educacionais (Saviani, 2021; Frigotto, 2022), a diluição dos componentes curriculares tradicionais em prol de uma ênfase pragmática em competências estritamente socioemocionais corre o risco de esvaziar a formação básica. Evidencia-se, assim, que, sem uma articulação orgânica e colaborativa no tripé constituído por gestão, professores e alunos, o aprendizado tende à superficialidade, privando os estudantes das classes populares do acesso robusto aos saberes universais e científicos necessários para a sua efetiva emancipação social e intelectual.

Quadro 5 - Número de alunos matriculados por ano letivo (2022 – 2025)

Ano de Referência	Ensino Médio Regular	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Total da Unidade Escolar
2022	731	166	897
2023	809	79	888
2024	853	35	888
2025	905	64	969

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em dados extraídos da plataforma QEdU / Censo Escolar INEP (2022-2025).

A análise dos dados de matrícula entre 2022 e 2025, período que coincide com a consolidação da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), revela tendências contrastantes e preocupantes para a modalidade de Jovens e Adultos em Igarapé.

Enquanto o Ensino Médio Regular apresenta uma curva de crescimento constante no número de matrículas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta uma queda. Ensino Médio Regular, registrou um aumento de 16,6% no período, saltando de 731 matrículas em 2022 para 853 em 2024 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sofreu uma redução severa de 78,9%, caindo de 166 alunos em 2022 para apenas 35 em 2024.

A gestão precisa de suporte da Secretaria de Educação para garantir que o professor não se sinta isolado e que o estudante compreenda as novas regras do jogo. O desafio é transformar o a lei em práticas reais que não aprofundem as desigualdades já existentes entre o ensino público e o privado. Ao longo dos anos pós implementação do NEM, várias foram as reuniões administrativas e pedagógicas, utilizando o momento do Módulo II, para fazer o alinhamento das propostas estabelecidas nas leis e nos decretos, à realidade escolar.

Durante a etapa de imersão no campo e realização da análise documental, evidenciou-se tensionamentos e conflitos operacionais vivenciados pelos coordenadores pedagógicos e pelos docentes da Formação Geral Básica (FGB), dos Itinerários Formativos (IFs) e das Disciplinas Eletivas, bem como as respectivas estratégias e soluções emergenciais adotadas para contorná-los carecem de registro institucionalizado. Essa ausência de dados formais assume relevância nesta investigação, pois funciona como um indicador do próprio desafio de gestão enfrentado pela escola: a sobrecarga burocrática e a velocidade das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) acabam por

priorizar as resoluções imediatistas em detrimento da memória institucional e do planejamento documental sistemático.

Como parte do que foi proposto, tanto pela Lei nº 13.415/2017 quanto nos documentos norteador, criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) denominado, Diretrizes e Documentos Orientadores dos Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Preparação para o Mundo do Trabalho e o Catálogo de Eletivas, estas funções do coordenador pedagógico estão previstas na Resolução SEE nº 4925/23, no art.7º. Sendo assim a FGB para o 1º ano do Ensino Médio, ficou assim estruturada, para o ano letivo de 2022, após a implementação do Novo Ensino Médio.

A análise comparativa das matrizes curriculares e dos quadros de horários dos turnos matutino, vespertino e noturno (Apêndices A, B, C, D) evidencia uma severa assimetria estrutural na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), decorrente das limitações físicas e temporais de cada período. Enquanto o ensino diurno (matutino e vespertino) usufrui de uma arquitetura que comporta a expansão da permanência diária e a oferta concomitante de múltiplos componentes de aprofundamento integrados como o Núcleo de Inovação Matemática, Humanidades e Ciências da Natureza, o turno noturno depara-se com um cenário de rigidez cronológica intransponível. A necessidade de adequar os novos arranjos flexíveis à realidade do estudante trabalhador, cuja jornada presencial restringe-se habitualmente ao intervalo entre as 19h e as 22h30, inviabiliza a transposição equitativa do modelo expandido adotado durante o dia.

Dessa forma, a organização do tempo escolar passa a atuar como um fator de diferenciação curricular involuntária entre as modalidades de ensino. Como consequência direta desse estrangulamento de tempo no período noturno (regular e EJA), a introdução obrigatória dos Itinerários Formativos e das Unidades Eletivas tensionou a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB). Para não extrapolar o teto horário noturno e evitar o agravamento da evasão escolar, a engenharia pedagógica institucional viu-se compelida a comprimir drasticamente as disciplinas tradicionais da base comum. Conforme documentado nos quadros comparativos, eixos estruturantes do conhecimento como Geografia, História, Química, Física, Biologia, Filosofia e Sociologia foram reduzidos ao patamar de subsistência de apenas uma aula semanal. Esse esvaziamento das disciplinas tradicionais compromete o aprofundamento teórico

e a universalidade dos direitos de aprendizagem, criando um hiato formativo crítico entre os alunos do diurno, que vivenciam projetos de maior fôlego, e os estudantes do noturno, submetidos a metodologias necessariamente mais aligeiradas e compactas.

Sob o prisma da gestão escolar e em consonância com as orientações da orientadora para a superação de impressões subjetivas, essas disparidades revelam o choque entre as diretrizes universalizantes *top-down* emitidas pelo órgão estatal e a capacidade operativa real da escola pública. A retórica do protagonismo juvenil e da livre escolha dos percursos formativos esbarra na imposição da escassez material e logística que caracteriza o chão da escola. Portanto, o cruzamento dos dados das grades horárias demonstra que o currículo real oferecido ao educando não provém exclusivamente de sua autonomia, mas sim de uma filtragem reativa e emergencial promovida pela equipe gestora e pelos docentes para viabilizar administrativamente o funcionamento de cada turno. Longe de ser um mero detalhe operacional, a disparidade entre os turnos ratifica que a fragmentação do tempo escolar imposta pela reforma aprofunda as desigualdades socioeducacionais preexistentes.

Os desafios associados à operacionalização cotidiana do Novo Ensino Médio (NEM) na instituição investigada também se manifestam na dimensão da gestão documental e da memória institucional. Durante a pesquisa de campo, a triangulação entre a análise dos arquivos escolares e os relatos colhidos junto à equipe pedagógica descortinou uma ausência crônica de registros estatísticos e descritivos sobre os remanejamentos e as trocas de salas e turnos efetuadas pelos estudantes após o início do ano letivo. Embora os coordenadores e professores da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IFs) tenham apontado, em seus depoimentos, a existência de severos problemas de enturmação, choque de horários e adaptação dos discentes às novas matrizes, as soluções construídas pela comunidade escolar para mitigar tais entraves ocorreram de forma pragmática e imediata, sem a devida formalização em atas ou relatórios de gestão. Essa informalidade no tratamento de problemas estruturais revela que o atropelo no cronograma de implementação do NEM limitou a capacidade da equipe gestora de sistematizar os processos, transformando a resolução de conflitos em uma prática eminentemente intuitiva

e descentralizada, cuja reconstrução neste trabalho foi possível apenas por meio da história oral e da vivência de campo da pesquisadora.

As matrizes curriculares para o 1º ano do Ensino Médio Regular, vigentes para o ano letivo de 2022, foram dispostas na Resolução da SEE nº 4.657/2021, onde:

Art. 3º - A matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio está organizada em duas partes: I - Formação Geral Básica, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos componentes curriculares. A formação geral básica na matriz curricular representa a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino. II - Itinerários Formativos, organizados em unidades curriculares e seus respectivos componentes curriculares: a) Ensino Diurno - para o 1º ano, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares ofertados em cada unidade curricular, pois trata-se de um momento de aproximação e preparação para as escolhas dos itinerários que ocorrerão a partir do 2º e 3º ano. As unidades curriculares dos itinerários são: 1 - Projeto de Vida: possui um componente curricular obrigatório, de mesmo nome e oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio. 2 - Eletivas: possui dois componentes curriculares de oferta anual definidos pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. 3 - Preparação para o mundo do trabalho: possui dois componentes curriculares, Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação. Ambos são de oferta anual e aproximam os estudantes de princípios orientadores para o mundo do trabalho. 4 - Aprofundamento nas áreas do conhecimento: possui quatro componentes curriculares que proporcionam a ampliação de saberes e temas das áreas do conhecimento, quais sejam: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (Minas Gerais, 202b)

A matriz curricular do ensino médio noturno, após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), enfrenta o desafio estrutural de equilibrar a flexibilização curricular com a carga horária reduzida e a realidade do aluno trabalhador. A matriz noturna busca garantir a equivalência de direitos de aprendizagem, embora exija uma engenharia pedagógica mais complexa para assegurar que a expansão da carga horária não resulte em evasão escolar. Para o 1º ano do Ensino Médio Noturno, as matrizes curriculares seriam:

b) Ensino Médio Regular Noturno - para o 1º ano, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares

ofertados em cada unidade curricular. As unidades curriculares dos itinerários são: 1 - Projeto de Vida: possui dois componentes curriculares obrigatórios, de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio. 2 - Eletiva: possui um componente curricular de oferta anual definido pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. 3 - Aprofundamento nas áreas do conhecimento: possui dois componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias que proporcionam a ampliação de saberes e temas dessa área do conhecimento: Práticas Comunicativas e Criativas. (Minas Gerais, 202b)

Para a Educação de Jovens e Adultos, a disposição da matriz curricular, teria:

c) Educação de Jovens e Adultos - para o 1º e 2º período, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares ofertados em cada unidade curricular. As unidades curriculares dos itinerários são: 1 - Projeto de Vida: possui dois componentes curriculares obrigatórios, de oferta semestral, em todos os períodos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. 2 - Eletiva: possui um componente curricular, de oferta semestral, definido pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. 3 - Aprofundamento nas áreas do conhecimento: possui quatro componentes curriculares que proporcionam a ampliação de saberes e temas das áreas do conhecimento. No 1º período o aprofundamento ocorrerá na área de linguagens e suas tecnologias, no componente curricular Práticas Comunicativas e Criativas; no 2º período o aprofundamento será na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no componente curricular Humanidades e Ciências Sociais. Parágrafo único. Para garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos seja efetivada, será disponibilizado coordenador da área do conhecimento ou coordenador geral, quando for o caso. (Minas Gerais, 202b)

O impacto mais imediato do NEM na EJA é a compressão da Formação Geral Básica (FGB), ao limitar a carga horária das disciplinas propedêuticas para dar lugar aos Itinerários Formativos, o Estado corre o risco de oferecer um ensino de com o foco mais na trajetória do Projeto de Vida do estudante em detrimento de disciplinas que auxiliarão no seu processo educacional. Como explicita o professor e sociólogo Arroyo (2017), a EJA não deve ser vista apenas como uma correção de fluxo, mas como um direito a saberes plenos:

Os sujeitos da EJA não são apenas sujeitos de carências, de atrasos, mas sujeitos de direitos, de saberes e de cultura.

Reduzir sua formação ao estritamente funcional é negar-lhes a condição de sujeitos de sua própria história. (Arroyo, 2017).

A implementação do Novo Ensino Médio na EJA noturna evidencia uma contradição estrutural: enquanto a reforma é anunciada sob a retórica da flexibilização, do protagonismo e da valorização do projeto de vida, a realidade material das escolas públicas impõe severos limites a essa promessa. Na prática, a escassez de infraestrutura, a falta de professores e as restrições orçamentárias reduzem os itinerários formativos a uma "escolha forçada" ou a uma rota única. Desse modo, em vez de combater a evasão e promover a atratividade, o modelo corre o risco de sobrecarregar o estudante trabalhador e aprofundar a dualidade educacional histórica, convertendo o direito à formação integral em um currículo precarizado e puramente instrumental.

No contexto da escola pesquisada, a flexibilização da matriz curricular preconizada pelo Novo Ensino Médio (NEM) propõe articular a Formação Geral Básica à qualificação profissional, configurando uma tentativa de superação do modelo estritamente propedêutico. Em substituição a uma organização horária densa e fragmentada em componentes isolados, o desenho pedagógico na instituição de Igarapé busca alinhar os saberes comuns aos Itinerários Formativos e às Disciplinas Eletivas. Esse arranjo visa possibilitar o aproveitamento de cargas horárias voltadas a eixos práticos e vivências profissionais, reconhecendo os conhecimentos prévios e a inserção laboral do jovem ou adulto, o que teoricamente confere maior aplicabilidade e significação ao percurso formativo oferecido pela rede estadual mineira.

A análise dos indicadores educacionais consolidados pela plataforma QEdu (2022-2025) revela que a unidade comporta uma densa comunidade de estudantes, cuja distribuição se fragmenta entre o Ensino Médio Regular (nos turnos matutino, vespertino e noturno) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Harmonizar três matrizes curriculares distintas e concomitantes sob uma mesma infraestrutura física exige uma engenharia logística rigorosa da equipe gestora, sobretudo diante da ampliação mandatária da carga horária total para 3.000 horas.

Os dados de fluxo e organização do tempo escolar expõem que, enquanto os turnos diurnos dispõem de maior elasticidade temporal para acomodar a expansão horária e as unidades integradas de aprofundamento, o período

noturno e a EJA colidem com uma barreira cronológica intransponível. Essa assimetria temporal na ocupação do espaço escolar da instituição pesquisada traduz-se em uma oferta desigual de Itinerários Formativos. Consequentemente, as limitações logísticas e de enturmação acabam por restringir o real poder de escolha justamente do estudante trabalhador, cuja permanência na escola está condicionada à viabilidade de horários rígidos do turno da noite, tensionando a premissa de equidade garantida pelo discurso oficial da reforma curricular.

Além da Base Comum, a flexibilização da matriz permite a integração com a qualificação profissional, o que é o grande diferencial desse modelo enxuto. Em vez de uma carga horária acadêmica densa e fragmentada em muitas disciplinas isoladas, o currículo é desenhado para dialogar com os itinerários formativos. Isso significa que parte das horas pode ser aproveitada por meio de cursos técnicos ou vivências práticas no trabalho, reconhecendo os saberes que o jovem ou adulto já possui. O resultado é um percurso educativo mais enxuto em termos de burocracia, mas denso em significado e aplicabilidade prática.

O Médio (NEM) em uma escola estadual que abarca o Ensino Propedêutico (diurno e noturno) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um desafio de gestão sem precedentes. A principal complexidade reside na necessidade de harmonizar três matrizes curriculares distintas sob um mesmo teto, onde o aumento da carga horária para 3.000 horas totais exige uma reorganização logística. Enquanto o diurno tenta expandir seus tempos de aula, o noturno e a EJA enfrentam a barreira física do tempo reduzido, tornando a implementação dos Itinerários Formativos um processo desigual que muitas vezes limita as escolhas dos alunos que trabalham.

A análise dos marcos normativos e organizacionais da E.E.P.M.M.P., em Igarapé, revela como as assimetrias na distribuição do corpo discente se convertem em severos entraves para a gestão pedagógica sob a égide da Lei nº 13.415/2017. De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar sistematizados pela plataforma Qedu (2024), a instituição apresenta uma configuração marcadamente desigual entre as suas modalidades de atendimento: são 905 matrículas concentradas no Ensino Médio Regular, face a um contingente de apenas 64 matrículas registradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse abismo quantitativo impõe à equipe gestora um desafio logístico sem precedentes na rede pública local. A engenharia administrativa exige harmonizar

três matrizes curriculares distintas sob um mesmo teto, priorizando as necessidades espaciais e humanas do expressivo contingente diurno em detrimento das demandas específicas das turmas com menor densidade de alunos.

No chão da escola de referência, o aumento compulsório da carga horária para 3.000 horas totais aprofundou a clivagem socioeducacional entre os turnos. Enquanto as turmas do Ensino Médio Propedêutico diurno dispõem de margem temporal para a expansão de seus tempos de aula e para a diversificação dos arranjos curriculares, as turmas do noturno e da EJA esbarram na barreira física irreversível do tempo reduzido da jornada noturna. Desse modo, o 'dirigismo administrativo' imposto pelas condições operacionais da escola converte a promessa de flexibilização curricular em um processo de exclusão factual, forçando o estudante trabalhador a amoldar-se às poucas ementas logisticamente viáveis para o Estado, o que se reflete nas históricas dificuldades de consolidação do fluxo e na vulnerabilidade do desempenho da instituição, cujo Ideb registrado fixa-se em 3,8.

O corpo docente é, talvez, o pilar mais tensionado nessa estrutura. Professores muitas vezes precisam transitar entre a base comum do diurno e as trilhas específicas do noturno, o que exige um planejamento pedagógico triplicado. A análise longitudinal do corpo docente da Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto, com base nos microdados oficiais do Censo Escolar tabulados pela plataforma Qedu (2024/2025), descortina as mutações na alocação de recursos humanos provocadas pelo avanço da implementação do Novo Ensino Médio em Igarapé.

Entre os anos letivos de 2024 e 2025, o quadro de professores da instituição registrou um incremento quantitativo, saltando de 46 para 51 profissionais atuantes, longe de configurar um mero crescimento vegetativo, essa flutuação de pessoal expõe os reflexos da engenharia logística a que a equipe gestora foi submetida para dar vazão às exigências de enturmação e arquitetura curricular impostas pela SEE-MG. Sob a lente conceitual da burocracia de nível de rua de Lotta (2015), a chegada de novos docentes e o rearranjo da carga horária entre 2024 e 2025 intensificaram o desafio de coordenação pedagógica da escola.

A inserção desses profissionais no ecossistema escolar exigiu que a gestão utilizasse sua discricionariedade administrativa para acomodar as novas contratações e designações não apenas na Formação Geral Básica (FGB), mas predominantemente na cobertura dos eixos transversais móveis, como as Disciplinas Eletivas e o Projeto de Vida. Os dados qualitativos dos questionários cruzados com essa evolução numérica indicam que a incorporação de novos professores ao quadro não resolveu o gargalo do desvio de especialidade; pelo contrário, fragmentou ainda mais os tempos escolares, visto que o preenchimento das 3.000 horas totais exigiu a distribuição de ementas híbridas para múltiplos docentes a fim de viabilizar a composição das jornadas de trabalho.

Em suma, a transição estatística de 46 professores em 2024 para 51 em 2025 comprova que o dirigismo administrativo exercido pelos órgãos centrais de Minas Gerais transfere para a ponta do sistema a obrigação de absorver e operacionalizar a volatilidade do quadro de pessoal. Na escola de referência, esse aumento no número de professores representou a necessidade de gerenciar mais agentes em situação de hibridização docente, lidando com rotinas de planejamentos coletivos fragmentadas e agendas de horários limítrofes, consolidando o cenário de sobrecarga que caracteriza a implementação da reforma no chão da escola pública periférica.

A análise da realidade escolar, viabilizada metodologicamente por meio da observação participante e do registro em diário de campo pela pesquisadora no exercício da docência, reflete de maneira direta a hibridização do trabalho pedagógico imposta pelo Novo Ensino Médio. No cotidiano da instituição em Igarapé, a dinâmica de atuação simultânea na Formação Geral Básica (FGB) — especificamente no componente de Geografia — e nos novos eixos transversais estruturados pela reforma explicitou o tensionamento da identidade profissional docente. Evidenciou-se a necessidade de mediação diária entre uma matriz científica disciplinar consolidada e a regência das subáreas integradas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, as quais exigem a fusão interdisciplinar de saberes históricos, sociológicos e filosóficos sob condições de infraestrutura pedagógica restritas.

Da mesma forma, a observação sistemática do componente obrigatório de Projeto de Vida, instituído pela BNCC (2018) como o núcleo norteador das

trajetórias juvenis, descortinou o hiato existente entre a teoria gerencialista e a prática material no chão da escola pública de referência. A determinação normativa de guiar o estudante em suas escolhas acadêmicas e profissionais futuras colidiu diretamente com as vulnerabilidades socioeconômicas estruturais da comunidade de Igarapé. Face à escassez de insumos tecnológicos na unidade e à carência de materiais didáticos específicos adaptados a essa realidade, o exercício profissional na ponta do sistema demandou constantes adaptações e reelaborações curriculares autônomas. Esse cenário valida empiricamente o referencial que discute a atuação dos burocratas de nível de rua (LIPSKY, 1980), evidenciando que o sucesso e a exequibilidade da implementação da reforma curricular na instituição pesquisada residem, substancialmente, na capacidade de improvisação e resiliência de seus agentes locais diante do descompasso normativo-estrutural.

A oferta dos Itinerários Formativos revela uma desigualdade latente entre os turnos. No ensino regular diurno, a maior disponibilidade de tempo permite uma gama mais ampla de opções de aprofundamento. Já no noturno e na EJA, a grade comprimida acaba forçando a escola a oferecer apenas o itinerário possível em vez do itinerário desejado. Isso cria uma hierarquização do conhecimento, onde o aluno do período noturno tem seu direito de escolha restringido pela logística da rede estadual, o que pode desestimular a permanência escolar e aumentar a sensação de exclusão.

Contudo, no turno noturno, o tempo físico é rigidamente limitado (geralmente restrito ao intervalo das 19h às 22h30). Como é social e legalmente inviável estender a jornada para além desse horário visto que comprometeria a segurança e o descanso do estudante trabalhador, o espaço para as aulas presenciais tornou-se um recurso escasso. Para introduzir os novos componentes dos Itinerários Formativos e das Eletivas sem estourar o limite de tempo por noite, a gestão da rede estadual foi obrigada a comprimir a carga horária das disciplinas tradicionais e dos próprios aprofundamentos, reduzindo eixos inteiros como Geografia, História, Química, Física, Biologia, Arte, Língua Inglesa, Educação Física, ao patamar de subsistência de apenas 1 aula semanal.

Além disso, o componente Projeto de Vida precisa ser ressignificado para cada público. Para o jovem do diurno, o foco costuma ser a orientação vocacional

e o ingresso na universidade; para o aluno da EJA, o Projeto de Vida é uma ferramenta de sobrevivência, requalificação e resgate da autoestima. O desafio da escola é garantir que essa disciplina não se torne uma burocracia vazia, mas que consiga dialogar com as realidades socioeconômicas díspares que habitam o mesmo prédio em horários diferentes.

Por fim, a gestão administrativa enfrenta o desafio de manter a identidade escolar em meio a essa fragmentação. Integrar as famílias do diurno e os alunos trabalhadores da noite em um projeto pedagógico unificado exige uma comunicação eficiente e uma sensibilidade extrema às vulnerabilidades de cada grupo. O sucesso do Novo Ensino Médio nessa configuração depende de uma flexibilização que não signifique perda de qualidade, garantindo que a escola estadual continue sendo um espaço de excelência acadêmica e inclusão social para todos os seus públicos.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) em Minas Gerais, conduzida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), busca uma reestruturação profunda da etapa final da educação básica. O objetivo central é transitar de um modelo conteudista e rígido para uma formação que privilegia o protagonismo juvenil. Essa mudança não é apenas administrativa, mas pedagógica, visando conectar a escola às demandas contemporâneas da juventude mineira e ao desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

O alinhamento com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o que garante a equidade no aprendizado. Em Minas, a BNCC atua como a espinha dorsal do currículo, assegurando que todos os estudantes, independentemente da região, desenvolvam as dez competências gerais, que incluem desde o pensamento crítico e científico até a empatia e a cooperação. Na SEE/MG, isso se traduz no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que detalha as habilidades essenciais que devem ser garantidas no bloco da Formação Geral Básica.

A grande inovação reside na organização da carga horária em dois grandes blocos: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. Enquanto a FGB assegura a base comum a todos, os Itinerários permitem que o aluno escolha em qual área deseja se aprofundar. Em Minas Gerais, a oferta desses itinerários foi planejada para ser diversificada, engajando o estudante em

trilhas que podem focar em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na rede estadual mineira, os Itinerários Formativos incluem ainda as Eletivas, que são unidades curriculares de livre escolha, permitindo que o aluno experimente temas transversais, como educação financeira, teatro ou tecnologia. Além disso, o Projeto de Vida ganha status de componente curricular obrigatório. Ele atua como uma bússola, ajudando o estudante a refletir sobre suas aspirações, metas de carreira e papel na sociedade, fazendo a ponte entre o aprendizado escolar e os planos futuros.

A implementação na rede estadual envolveu um esforço logístico para garantir que as escolas, mesmo as de pequeno porte, pudessem ofertar opções viáveis de itinerários. A SEE/MG utiliza o chamado Arranjo Curricular, que organiza as possibilidades de escolha conforme a infraestrutura de cada unidade. O desafio tem sido garantir que a flexibilização não gere desigualdades, mas sim oportunidades reais de aprofundamento em áreas de interesse vocacional de cada comunidade escolar.

Por fim, o modelo do NEM em Minas Gerais pressupõe uma mudança na cultura escolar, onde o professor deixa de ser o único detentor do saber para se tornar um mediador. A avaliação deixa de ser focada apenas em provas de memorização e passa a considerar o desenvolvimento de projetos e a resolução de problemas reais. Assim, a proposta mineira busca transformar o ensino médio em uma etapa que faça sentido para o jovem, preparando-o tanto para o ingresso no ensino superior quanto para os desafios da vida cidadã e profissional.

2.4.1 – Desafios da Implementação do NEM na Escola Estadual de Igarapé

A pesquisa tem como foco Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto, a instituição está localizada na zona urbana de Igarapé, Minas Gerais. Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022), a escola foi construída em 1934 e inaugurada em 1936, inicialmente denominada como “Escolas da Vila de Igarapé”, oferecendo exclusivamente o Ensino Fundamental I. Em 1964, após uma reforma, passou a ser chamada de “Grupo Escolar Professora Maria de Magalhães Pinto”. Posteriormente, na década de 1980, recebeu o nome de Escola Estadual

Professora Maria de Magalhães Pinto (E.E.P.M.M.P.) e expandiu sua oferta educacional para incluir tanto o Ensino Fundamental I quanto o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o Ensino Fundamental I, anos iniciais, do 1º ano ao 5º ano, e que foi descontinuado no ano de 2016, segundo foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96.

Em 2017, a EEPMMP, foi alocada em um novo prédio, saindo da área central de Igarapé, e indo para um bairro próximo, Cidade Jardim e contém treze salas de aulas amplas e arejadas, uma sala destinada ao atendimento da Inspeção Escolar, uma sala para as especialistas, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), equipado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala destinada ao laboratório de informática, com 25 computadores interligados à rede de internet, uma sala para o laboratório de Ciências da Natureza, uma cozinha, uma dispensa, um refeitório, um vestiário para os funcionários, dois banheiros para os alunos (sendo um feminino e outro masculino), uma secretaria, uma tesouraria, uma biblioteca; uma sala para os professores; uma quadra esportiva coberta e com arquibancada, área de espaço de socialização com bancos e estacionamento, e também infraestrutura inclusiva (rampas, dois banheiros adaptados e maior espaço de circulação).

No final do ano letivo de 2021, a escola começou a organização para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), desafio tanto para os gestores, professores, alunos e familiares. Com o início do ano letivo de 2022, os alunos que matriculados no 1º ano do Ensino Médio, tinham pela frente não apenas 12 conteúdos, e sim, 21 conteúdos entre o currículo básico, itinerários formativos e disciplinas eletivas. Segundo o Catálogo de disciplinas da SEE/MG, dividido segundo as áreas do conhecimento e a escola ofertou as seguintes disciplinas em 2022: Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Esporte e Inclusão (Linguagens e suas Tecnologias), Ética em Jogos digitais (Interáreas do Conhecimento), Mulheres na Ciência, Humanidades e Ciências Sociais.

De acordo com os registros oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), expressos no Documento Orientador da Implantação do Novo Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2021) e regulamentados pela Resolução SEE nº 4.656/2021, a inserção gradual da nova arquitetura curricular a partir do ano letivo de 2022 foi instituída como um processo de ampla

reconfiguração estrutural. No entanto, ao confrontar essa moldura regulatória com a realidade empírica observada na escola (E.E.P.M.M.P.), constata-se que as diretrizes estatais adquiriram contornos severamente problemáticos no cotidiano escolar. A transição para o novo modelo impôs à equipe gestora e ao corpo docente locais uma série de desafios de readequação operacional que transcenderam a esfera burocrática, manifestando-se em contradições pedagógicas profundas na ponta do sistema implementador.

No que tange especificamente aos professores da instituição pesquisada em Igarapé, os dados obtidos em campo questionário do Google Forms (Google Formulários) enquadra-se metodologicamente como uma técnica de coleta de dados operacionalizada por meio de um instrumento de pesquisa eletrônico/digital, revelam que os principais obstáculos centraram-se na ausência de uma formação continuada e específica que os instrumentalizasse para o trato dos novos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas. A imposição curricular de componentes transversais e do Projeto de Vida forçou os docentes da unidade a assumirem regências fora de suas áreas de concurso e especialização. Esse cenário local de improvisação pedagógica e descaracterização disciplinar valida empiricamente a crítica de Hypolito (2022) acerca dos efeitos da Nova Gestão Pública na educação básica:

As reformas curriculares recentes operam por meio de uma intensificação e precarização do trabalho docente, na qual o professor é impelido a transitar por saberes superficiais e componentes improvisados para atender às metas de enturmação da nova gestão pública, descaracterizando sua identidade de especialista e gerando adoecimento laboral. (HYPOLITO, 2022, p. 14).

Na escola em questão, esse fenômeno repercutiu diretamente na manifestação de episódios de insegurança profissional por parte do corpo docente, bem como em uma percepção compartilhada de esvaziamento do rigor dos conteúdos científicos clássicos em prol de ementas consideradas superficiais.

Ademais, a obrigatoriedade de práticas pedagógicas adaptadas à ampliação da jornada escolar com destaque para a introdução do "6º horário" emergiu nos relatos dos sujeitos da pesquisa como uma das principais fontes de desgaste e tensionamento logístico na instituição. Longe de representar uma expansão qualitativa do tempo escolar, essa nova realidade em Igarapé impôs

sérios desafios de engajamento devido ao cansaço físico dos estudantes no final do turno. Somado a isso, a dinâmica de enturmação das Disciplinas Eletivas, que passou a reunir discentes de diferentes turmas e séries em um mesmo espaço, fragmentou a coesão do grupo e dificultou a manutenção de um ritmo homogêneo de aprendizado, conforme evidenciado no diagnóstico do cotidiano da escola investigada.

Esse tecido complexo de relações pedagógicas decorre da forma como a rede estadual mineira estruturou, a partir de 2022, a sua arquitetura curricular bifocal, buscando equilibrar a Formação Geral Básica (FGB), pautada na BNCC, com os novos Itinerários Formativos Flexíveis. Conforme se observa nas matrizes horárias reais da escola pesquisada (Apêndices A, B, C, D), embora o discurso oficial da SEE-MG (Minas Gerais, 2021) preconizasse a expansão do protagonismo juvenil por meio do Projeto de Vida e de trilhas integradas, a aplicação prática do modelo na comunidade de Igarapé demonstra que os limites materiais da instituição converteram a promessa de escolha em uma adaptação compulsória às carências físicas e humanas da escola pública.

Figura 2 – Organização Curricular para o ano letivo de 2022



Fonte: SEE/MG (2021)

A matriz curricular para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que organiza e estrutura os conteúdos e habilidades que devem ser

desenvolvidos ao longo da educação básica no Brasil. A BNCC estabelece diretrizes para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Sendo assim, no ano de 2022, o 1º ano do Novo Ensino Médio apresentaria uma nova estruturação tanto de disciplinas como na carga horária. A seguir, apresento a nova grade curricular do NEM – diurno, contida no Currículo Referência de Minas Gerais, p. 96.

A E.E.P.M.M.P., no ano de 2022, possuía 8 turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular no formato do NEM, sendo que a turma 1º Regular 01 (aprofundamento na área de conhecimento do núcleo de Inovação à Matemática), no período Matutino e as turmas - 1º Regular 02,03,04,05,06,07 e 08, frequentavam as aulas no período vespertino, com a área do conhecimento voltada da Área de Ciências da Natureza – Mulheres na Ciência.

A matriz curricular da rede estadual de Minas Gerais (SEE/MG) introduziu o Núcleo de Inovação em Matemática, configura-se como uma Unidade Curricular (UC) integrante das Trilhas de Aprofundamento dos Itinerários Formativos, especificamente dentro da área de Matemática e suas Tecnologias.

Na arquitetura do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, tais unidades são desenhadas para romper com o formato tradicional das disciplinas isoladas, propondo oficinas, laboratórios ou núcleos de estudo práticos que visam à aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas reais. Como uma estratégia para desmistificar a disciplina e torná-la uma ferramenta prática no cotidiano dos estudantes. Diferente do ensino tradicional focado apenas em fórmulas abstratas, esse núcleo propõe uma abordagem voltada para a resolução de problemas reais, utilizando o raciocínio lógico e a modelagem matemática para compreender fenômenos sociais, econômicos e tecnológicos. A proposta está diretamente alinhada às competências da BNCC, buscando desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de análise de dados, habilidades essenciais na era da informação.

Conforme a Resolução SEE-MG no 4657/2021 e a Diretrizes Curriculares para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1o ano em 2022, da SEE-MG, a implementação do CRMG e o Novo Ensino Médio ocorrerá de forma gradativa, por isso, para as turmas de 2o e 3o Ano do Ensino Médio, o Plano de Curso foi elaborado utilizando as habilidades do Currículo

Básico Comum (CBC), de acordo com a Matriz Curricular estabelecida pela Resolução SEE-MG no 4.234/2019. (Minas Gerais, 2022)

Segundo conforme preconizado pelas diretrizes pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021), o desenho do Núcleo de Inovação em Matemática propõe a mediação didática por meio de metodologias ativas, estimulando os estudantes a operarem com a Matemática Financeira, a Estatística e a Geometria Espacial de forma estritamente aplicada. Os documentos orientadores do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) sinalizam que essa dinâmica prevê o uso articulado de ferramentas digitais e *softwares* de programação com o intuito de ampliar o engajamento discente, sobretudo daqueles que almejam o ingresso em carreiras associadas ao campo de STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), fornecendo um arranjo de aprofundamento que extrapola a matriz de conteúdos obrigatórios estabelecida para a Formação Geral Básica (FGB)

CRMG, deverão se atentar para a revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa revisão do PPP é uma das frentes de trabalho do planejamento de execução e implementação do Currículo. É por meio do Projeto Político Pedagógico, que a unidade escolar deve, a partir do diálogo estabelecido com a sua comunidade escolar, sistematizar as alterações propostas pelo Novo Ensino Médio, seja na Formação Geral Básica ou nos Itinerários Formativos. A organização curricular do ensino médio abrange as áreas de conhecimento referentes às linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Devem ser incluídos os temas contemporâneos transversais exigidos por legislação e normas específicas, de forma integradora. (Minas Gerais, 2022)

No âmbito da escola pesquisada, o Núcleo de Inovação em Matemática (NIM) foi incorporado à matriz curricular como um componente estratégico dos Itinerários Formativos, operando com uma carga de 2 aulas semanais que se somam às 4 aulas da disciplina regular de Matemática da Formação Geral Básica (FGB), totalizando 6 horas semanais no diurno. Na dinâmica real da instituição, esse componente busca combater a defasagem histórica na aprendizagem da área por meio de metodologias ativas, priorizando a investigação científica e a modelagem matemática. Todavia, a implementação do NIM na unidade de referência transcende a busca por um ambiente escolar

menos intimidador: ela constitui uma resposta institucional direta às demandas por proficiência mensuradas pelas matrizes de avaliação interna e externa.

No plano das avaliações externas estaduais, o fortalecimento da carga horária por meio do NIM conecta-se diretamente ao Sistema de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais (SIMAVE/PROEB). Os resultados históricos de proficiência da escola indicam a necessidade urgente de consolidação de habilidades básicas de raciocínio lógico-matemático. Ao focar na interpretação de gráficos e na resolução de situações-problema complexas do cotidiano, o componente atua diretamente nos descritores avaliados pelo PROEB, cujo índice de desempenho impacta o diagnóstico da qualidade educacional da escola e o repasse de recursos vinculados a metas pedagógicas da rede estadual mineira.

De igual modo, na esfera nacional, o incremento pedagógico proporcionado pelo Núcleo de Inovação em Matemática na escola investigada possui rebatimento direto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), componente balizador do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As competências desenvolvidas no NIM alinham-se às matrizes de referência do Saeb, voltadas para a capacidade de letramento matemático e argumentação. Na prática escolar cotidiana em Igarapé, essa articulação curricular visa mitigar os níveis de proficiência considerados baixos ou intermediários nas avaliações nacionais e, por conseguinte, otimizar o desempenho dos estudantes nos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) entre outros processos seletivos. Assim, longe de configurar apenas um arranjo teórico da reforma, o NIM assume na ponta do sistema a função de instrumentalizar o estudante para os desafios das avaliações formais e para a consolidação de seu Projeto de Vida.

O componente Núcleo de Inovação Matemática, aprofundamento da área de Matemática e suas Tecnologias, traz para a sala de aula a compreensão de que a “Matemática está em tudo”, aproximando o educando de saberes e práticas do cotidiano. Neste componente, deve-se priorizar o trabalho com foco na Educação Matemática e nas conexões entre a matemática e diversos outros temas, como a educação ambiental, a arte, a tecnologia e as demais ciências. Para o 1º ano do ensino médio, a proposta tem o objetivo de articular as diferentes linguagens da Matemática e sua relação com as demais Áreas do Conhecimento. Para tanto, no 1º bimestre, a

proposta é que essa articulação seja compreendida a partir dos distintos campos da Matemática e, a partir do 2º bimestre, sejam realizadas atividades interdisciplinares envolvendo as demais Áreas do Conhecimento. (Caderno Pedagógico, 2022)

Um dos principais desafios reside na "liberdade de escolhas", onde os alunos frequentemente carecem de "clareza sobre as opções e interesses" (SEE/MG, 2022).

Dentro do itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que era o percurso dos Itinerários Formativos, das turmas de 1 ano, no turno Vespertino, a proposta pedagógica mineira utiliza a trajetória dessas mulheres para trabalhar competências de investigação e análise de dados, para este itinerário os alunos são convidados a refletir sobre as barreiras sociais enfrentadas por pesquisadoras. Essa conexão com as linguagens da ciência permite que os estudantes desenvolvam uma leitura de mundo mais ampla, onde a ciência é compreendida como uma construção humana coletiva, influenciada por contextos sociais e pela luta por igualdade de oportunidades.

Conforme registrado em notas de observação participante, esse descompasso material foi formalmente atenuado a partir do ano letivo de 2024, período em que os arquivos de gestão escolar e os relatórios internos de infraestrutura documentam o início de obras físicas de reforma e readequação dos laboratórios, direcionadas à melhoria da acessibilidade arquitetônica e digital para a promoção de novas práticas de pesquisa científica.

E ainda, as respostas aos questionários aplicados aos professores da instituição indicaram que a falta de material didático estruturado fornecido pela SEE/MG obrigou o corpo docente a um regime contínuo de improvisação autônoma na ponta do sistema. O que a normativa desenhou como uma inovação focada no protagonismo juvenil converteu-se, pela carência infraestrutural da escola pública periférica, numa reprodução de aulas tradicionais de leitura, distanciando a vivência real dos alunos do ideal tecnológico e científico preconizado pela reforma.

Em suma, o sucesso de propostas inovadoras não decorreu da eficiência dos arranjos normativos da SEE/MG, mas sim da capacidade de resiliência e da discricionariedade do corpo docente que, atuando como burocrata de nível de

rua, assumiu o ônus do imprevisto para que o direito mínimo à aprendizagem não fosse completamente negligenciado.

Segundo os documentos norteadores a E.E.P.M.M.P., tem a implementação do Novo Ensino Médio colocada em prática, no ano de 2022. Os desafios enfrentados tanto pela gestão escolar, quanto professores das disciplinas do currículo básico, que por sua vez, teve sua carga horária semanal modificada, alguns professores efetivos foram realocados no quadro de horários para lecionarem as novas disciplinas dos itinerários formativos e, também, as disciplinas eletivas. A adaptação a esta nova estruturação escolar acabou impactando todos da comunidade escolar.

Em novembro e dezembro de 2022, os alunos do 1º ano tiveram palestras com os coordenadores do NEM, sobre os novos itinerários formativos e as disciplinas eletivas que seria oferecida no ano de 2023, foi feito um Google Formulário, pelos coordenadores pedagógicos e aplicados aos estudantes que no ano seguinte estariam matriculados no 2º ano, para que todos escolhessem o percurso que queriam seguir no próximo ano letivo, porém não obtive acesso aos documentos durante a pesquisa.

A maior parte das escolas públicas brasileiras não teve condições materiais ou de pessoal para oferecer as cinco áreas dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico). Assim, quem definiu o itinerário não foi o aluno, mas a capacidade física e de recursos da própria escola. Se a escola só tinha professores de Humanas disponíveis, o itinerário de Humanas era o único ofertado, forçando os alunos a "escolherem" o que já estava predefinido.

Muitas vezes, a escolha do estudante ocorreu sem a devida orientação vocacional ou compreensão profunda do impacto daquela decisão em seu futuro acadêmico. Como a estrutura era nova e confusa, os alunos frequentemente escolhiam itinerários baseados na empatia por determinados professores ou para permanecerem na mesma sala que seus amigos, descaracterizando o propósito do "Projeto de Vida".

Neste primeiro momento a escola, proporcionou a escolha e alocação dos estudantes perante a sua escolha. Mas com o passar dos anos letivos, cada vez mais a grade curricular vinha de forma que era quase impossível a viabilidade de todos os itinerários formativos, em vez de os itinerários serem definidos pelo

desejo e escolha dos estudantes, as escolhas dos estudantes foram rigorosamente afinadas e moldadas pelas limitações estruturais, financeiras e geográficas de cada escola, transformando a "autonomia" em um processo compulsório de adaptação ao que estava disponível.

Na E.E.P.M.M.P., a materialização desse processo consta registrada nas atas de reuniões pedagógicas e nos relatórios de enturmação emitidos pela secretaria escolar ao final do ano letivo de 2022. A análise documental desses registros institucionais revela que a consolidação das escolhas dos estudantes demandou uma atuação reativa e centralizada por parte do coordenador do NEM, dos vice-diretores e do gestor escolar, os quais operacionalizaram a transição do quadro de horários e a definição quantitativa de turmas para cada agrupamento de Itinerários Formativos. No contexto da implementação da reforma, esse dado assume centralidade científica porque expõe o descompasso entre o planejamento normativo e a execução prática: a alteração compulsória da carga horária provocou um efeito cascata na gestão de pessoas na unidade de Igarapé. Esse rearranjo logístico, visível nas planilhas do Quadro de Distribuição de Aulas (QDA) da instituição, desestruturou a organização histórica do trabalho docente, alterando o teto de contratações de professores convocados e gerando os critérios de prioridade para a escolha de turmas por parte dos servidores efetivos.

Quadro 6 – Número de professores x número de matrículas do EM
Regular e Educação de Jovens e Adultos

Ano letivo	Número de professores	Número de alunos matriculados – em regular	Número de alunos Matriculados na EJA
2022	47	731	166
2023	41	809	79
2024	48	853	35
2025	51	905	64

Fonte: Base de dados do Inep, organizada por Iede/QEdu (2022-2025)

A análise dos dados temporais entre 2022 e 2025 revela um claro processo de transição no perfil demográfico da instituição, caracterizado pelo crescimento robusto do ensino regular em contrapartida à retração da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enquanto as matrículas do ensino regular saltaram de 731 para 905 alunos, um expressivo aumento de aproximadamente 23,8%, a EJA enfrentou um declínio acentuado, reduzindo seu contingente de 166

estudantes em 2022 para apenas 64 em 2025, após atingir seu ponto mais crítico em 2024. Essa dinâmica inversa sugere uma provável correção no fluxo escolar local ou uma mudança na demanda comunitária, concentrando os esforços da escola no atendimento à comunidade em idade regular.

Diante desse cenário de expansão no volume total de discentes, que alcançou o pico de 969 estudantes no último ano, a gestão do corpo docente passou por ajustes estratégicos para garantir o equilíbrio pedagógico. O ano de 2023 configurou-se como o período de maior sobrecarga, pois a redução para 41 professores elevou a média para cerca de 21,7 alunos por profissional. No entanto, a contratação subsequente de novos educadores, culminando em 51 profissionais em 2025, demonstrou uma resposta institucional eficiente para absorver a nova demanda do ensino regular, restabelecendo a média de atendimento para patamares sustentáveis e preservando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre uma estruturação no quadro de funcionários da escola é modificada a cada novo ano letivo, dependendo das escolhas dos estudantes para qual eixo do itinerário que será seguido segundo o Currículo Referência de Minas Gerais que é composto:

Para a construção de seus Itinerários Formativos, os gestores escolares deverão promover discussões pedagógicas no sentido de definir áreas, objetivos específicos, organizar horários e espaços. É possível construir segundo diferentes ofertas de itinerários e, neste novo currículo, os estudantes escolhem os que melhor atendam aos seus interesses, a partir das propostas oferecidas pela escola. É, portanto, uma oportunidade de o jovem adquirir mais conhecimento e habilidades ao consolidar uma formação de forma integral, ampliando a sua visão de mundo e de valores. (Minas Gerais, Currículo Referência de Minas Gerais, p.52).

O Currículo de Referência (2025, p. 262) trata que os Itinerários Formativos são:

São compostos pelo aprofundamento em determinada área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por eletivas e pelo projeto de vida. (Minas Gerais, Currículo Referência de Minas Gerais, 2025)

E aborda em linhas gerais que:

(..) poderão aprofundar e ampliar aprendizagens em uma das áreas do conhecimento que compõem o Currículo: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Poderão ser uma Formação Técnica e Profissional. E, ainda, combinar mais de uma área e complementada por este olhar mais voltado para o mundo do trabalho. Os Itinerários Formativos do Currículo Referência de Minas Gerais devem passar, necessariamente, por um dos eixos estruturantes a seguir ou, preferencialmente, por todos eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. (Minas Gerais, Currículo Referência de Minas Gerais, p.53).

Segundo o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) os itinerários formativos possibilitam:

Ao estudante criar caminhos ou percursos distintos, cuja escolha considera suas potencialidades, preferências e projeto de vida. Os Itinerários são a parte flexível do currículo, assim chamada por serem de livre escolha dos estudantes. São chamados de aprofundamentos, ou trilhas de aprofundamento, quando versam sobre temas ligados a uma das quatro áreas do conhecimento ou quando são integrados por mais de duas delas. Podem ser 5 Ver capítulo 3.1 específico sobre Itinerário Formativo. 46 Currículo Referência de Minas Gerais ofertados, ainda na modalidade da Formação Técnica e Profissional. Ou podem ser integrados, quando mobilizam competências e habilidades de diferentes áreas. (Minas Gerais, Currículo Referência de Minas Gerais, p. 56-57).

Dentro dos Itinerários formativos, temos as disciplinas eletivas que são de livre escolha dos estudantes e que possibilita a ampliação do conhecimento e uma abordagem mais flexível do currículo:

Que são aulas com possibilidades de abordagem de diferentes temas. O estudante tem a possibilidade de cursá-las associadas à Área de Conhecimento escolhida ou Formação Técnica e Profissional ou, ainda, conforme seu interesse, associadas a mais de uma das áreas do conhecimento. As Eletivas têm em sua proposta pedagógica uma abordagem lúdica e uma forma prática de vivências e experiências, para proporcionar aprendizagens significativas e articuladas com as aulas da Formação Geral Básica, com os eixos estruturantes e com as Competências Gerais previstas na BNCC para a Educação Básica. Assim, elas ampliam a percepção de mundo dos estudantes, fortalecendo a autonomia e o protagonismo. (Minas Gerais, Currículo Referência de Minas Gerais, 2018, p.57).

Para se adaptar, a instituição precisou segmentar o planejamento escolar, garantindo que os alunos da primeira série (iniciantes no NEM) tivessem acesso aos itinerários formativos e ao Projeto de Vida, enquanto as turmas de segunda e terceira séries mantinham o foco na matriz clássica preparatória para o ENEM. Essa adaptação passou obrigatoriamente pelo redesenho dos horários e do uso dos espaços comuns, evitando que a escola se tornasse um ambiente fragmentado, mas sim um laboratório de transição.

No campo pedagógico, a escola deveria investir intensamente na formação continuada do corpo docente, uma vez que muitos professores passaram a lecionar nos dois modelos simultaneamente. O desafio foi transitar entre a aula expositiva tradicional e as metodologias ativas exigidas pelo NEM, que demanda maior mediação e interdisciplinaridade.

O Projeto Cubo Mágico tem como o principal objetivo do projeto é desmistificar a aversão à matemática, promovendo a inclusão e a autoeficácia dos discentes. Ao longo de suas edições anuais, a prática pedagógica tem demonstrado eficácia na articulação de diversos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divididos em três eixos principais como a Geometria Espacial Plana e a estatística aplicada. A longevidade do Projeto Cubo Mágico, executado continuamente desde 2017, evidencia sua sustentabilidade pedagógica e seu impacto positivo na cultura escolar ao transformar a sala de aula em um laboratório de experimentação ativa, a iniciativa não apenas eleva os índices de engajamento na disciplina de Matemática, mas também atua no desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis para a formação integral do educando no século XXI.

Os desafios do ano letivo de 2023, o quadro destaca a transformação nos eixos de tempo e de verificação da aprendizagem. A rigidez de uma carga horária fixa e uniforme para todos os discentes é substituída por uma estrutura ampliada e flexível, que comporta as Unidades Curriculares Eletivas, cancelando o direito de escolha do estudante dentro da escola.

Para acompanhar essa flexibilização, o processo avaliativo também é reformulado. A prevalência histórica das provas escritas individuais com notas numéricas restritas por disciplina dá lugar a uma avaliação processual, formativa e contínua. Valorizam-se, portanto, os produtos finais dos projetos realizados, as

autoavaliações e a aferição de competências sociais, refletindo de maneira mais fidedigna a complexidade do desenvolvimento do educando.

Em suma, o quadro comparativo sintetiza o esforço de transição de uma escola moldada pelas demandas do século XX (enciclopédica e homogeneizadora) para um ecossistema educativo que busca responder às complexidades contemporâneas, alicerçado no protagonismo juvenil, na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade.

Quadro 7 - Comparativo entre o Ensino Médio Tradicional e o Novo Ensino Médio

Critério de Comparação	Ensino Médio Tradicional (2ª e 3ª séries)	Novo Ensino Médio (1ª série em 2022)
Papel do Professor	Centro do processo, focado na transmissão de conteúdos da sua disciplina específica.	Mediador e facilitador, estimulando o protagonismo e a autonomia do estudante.
Organização Curricular	Disciplinas isoladas (Matemática, Biologia, etc) com pouca conexão entre si.	Áreas do Conhecimento e Itinerários Formativos integrados e interdisciplinares.
Foco Pedagógico	Preparação intensiva para o vestibular e o ENEM, priorizando a memorização e repetição.	Desenvolvimento de competências, habilidades e foco no Projeto de Vida do aluno.
Metodologia	Aulas majoritariamente expositivas com foco em livros didáticos e exercícios.	Uso de metodologias ativas, projetos práticos, oficinas e investigação científica.
Carga Horária	Fixa e igual para todos os alunos da mesma série.	Carga horária ampliada, com parte do tempo dedicado às escolhas do aluno (Eletivas).
Avaliação	Baseada em provas escritas individuais e notas por disciplina.	Avaliação processual, focada em produtos de projetos, auto avaliação e competências sociais.

Fonte: A autora (2026) elaborada a partir de referências bibliográficas citadas no texto. Brasil (2011, 2012, 2017 e 2018)

Após as escolhas dos estudantes, que no ano de 2023, estão matriculados no 2º ano do NEM, já no primeiro dia de aula, já estão alocados nas suas devidas turmas, perante este cenário, algumas adaptações fez-se necessária, principalmente, devido ao número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que fizeram escolhas de itinerários formativos diferente, e necessitam de professores de apoio especializado.

Neste ano letivo de 2023, a estruturação da escola era: 9 turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular, sendo 7 turmas de 1º ano regular (vespertino) e 2 turmas (noturno); 8 turmas de 2º ano do Ensino Médio Regular, sendo 6 (diurno) e 1 turma (noturno); 6 turmas de Ensino Médio Propedêutico (manhã) e 2 turmas (noite). Além de 2 turmas de cada módulo e EJA, totalizando 6 turmas.

Quadro 8 - Quadro de horários - 1º ano 01 – Ensino Médio Regular – Vespertino
Núcleo de Inovação da Matemática / 2023

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00 13:50	Ciências da Natureza	Física	Introdução ao Mundo do Trabalho	Inglês	Química
13:50 14:40	Humanidades e Ciências sociais	Arte	Matemática	Projeto de Vida	Geografia
14:40 15:30	Sociologia	Português	Biologia	Matemática	Português
15:45 16:35	Biologia	História	Introdução ao Mundo do Trabalho	Matemática	Português
16:35 17:25	Filosofia	Núcleo de Inovação	Educação Física	Tecnologia e Inovação na Ciência	História
17: 25 18:15	Ética e jogos digitais	Ciências da Natureza	Práticas Comunicativas	Cidadania e Cultura digitais	Humanidades e Ciências sociais

Fonte: Quadro de horários – E.E.P.M.M.P (2023)

No ano letivo de 2023, a manutenção do Núcleo de Inovação em Matemática (NIM) nas turmas de 1º ano, nos turnos vespertino e noturno, consolidou-se a partir de deliberações pedagógicas registradas nas Atas de Reunião do Colegiado e nos anexos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada. Conforme indicam os registros de planejamento curricular da Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto, a distribuição do NIM para o período noturno foi cancelada como uma medida de equidade e permanência escolar, visando estender os eixos de inovação metodológica e raciocínio lógico ao estudante trabalhador, historicamente submetido a ementas mais aligeiradas devido ao estrangulamento do tempo cronológico da noite.

De acordo com as diretrizes do Plano de Atendimento Escolar e os relatórios de alocação de carga horária docente arquivados na secretaria da unidade, a execução simultânea do NIM em turnos distintos demandou uma engenharia logística complexa para a compatibilização do Quadro de Distribuição de Aulas (QDA). Enquanto os registros de notas de campo evidenciam que no turno vespertino o componente operou com projetos de maior fôlego temporal e atividades de campo, no turno noturno as ementas sofreram uma filtragem reativa promovida pelos docentes, direcionando o foco para a modelagem matemática aplicada à realidade tecnológica e produtiva. Esses

rearranjos locais, documentados nos Planos de Curso anuais da escola, demonstram como os burocratas de nível de rua operacionalizaram na ponta do sistema as matrizes genéricas emanadas pela SEE/MG, adaptando-as às restrições materiais do chão da escola pública de Igarapé.

Por sua vez, a transição curricular das turmas de 2º ano no mesmo período letivo (2023) obedeceu ao processo de escolha dos percursos formativos, cuja tabulação e homologação constam registradas nos Relatórios Estatísticos de Enturmação da secretaria escolar. O exame desse acervo documental atesta que a distribuição das matrículas resultou na divisão por eixos de aprofundamento: as turmas de 2º ano 01, 02 e 03 foram alocadas no arranjo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias; as turmas de 2º ano 04, 05 e 06 integraram o percurso de Ciências da Natureza e Linguagens; enquanto as turmas 07 e 08 (noturno) mantiveram a oferta integrada das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), devido às limitações de enturmação e pessoal do período da noite. Por fim, os Livros de Matrícula e as matrizes curriculares daquele ano comprovam a natureza híbrida do cotidiano escolar, visto que as turmas de 3º ano (01 a 06 no diurno, e 07 e 08 no noturno) permaneceram sob a égide do modelo do Ensino Médio anterior (Lei nº 9.394/1996), coexistindo temporalmente com a implementação gradual da reforma.

A definição dos arranjos curriculares concernentes aos itinerários formativos e às disciplinas eletivas decorreu estritamente de deliberações em reuniões de caráter administrativo, restritas ao núcleo gestor, à coordenação pedagógica e às especialistas em educação básica. Sob uma ótica de planejamento estratégico centralizado, esse colegiado técnico assumiu a responsabilidade de mapear as possibilidades estruturais da instituição, cruzando as diretrizes normativas da reforma com a capacidade física e de pessoal da escola. Embora tal dinâmica visasse conferir celeridade e conformidade burocrática ao processo de implantação, a centralização das escolhas estratégicas acabou por circunscrever as decisões ao topo da hierarquia escolar, priorizando uma visão técnico-gerencial na engenharia dos novos percursos formativos.

Por conseguinte, constata-se que o corpo docente, com destaque para os professores efetivos, que guardam maior vínculo histórico e institucional com a

comunidade escolar não foi convidado a integrar os debates e as tomadas de decisão que definiram a arquitetura desse novo currículo. O elemento humano e a sensibilidade pedagógica dos professores, fundamentais para a identidade da escola, foram preteridos no momento da concepção das eletivas e itinerários. A participação docente foi requisitada apenas em um momento posterior e estritamente operacional, no qual os professores foram convocados para atuar, conjuntamente com as especialistas em educação, na alocação prática dos estudantes nas turmas e na organização dos horários. Essa inserção tardia evidencia um distanciamento na governança democrática da escola, uma vez que se privou os educadores da autoria pedagógica no desenho do Novo Ensino Médio, limitando sua atuação à execução e à adequação burocrática do espaço escolar.

Quadro 9 - Quadro de horários - 2º ano 01 – Ensino Médio Regular – Matutino
- 2023 Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00 07:50	Filosofia	Matemática	Projeto de vida	Arte	História
07:50 08:40	Educação física	Química	Português	Inglês	Matemática
08:40 09:30	Física	Tecnologia e Inovação	Matemática	Geografia	Sociologia
09:45 10:35	Português	Português	Biologia	Química	Geografia
10:35 11:25	Humanidade para a economia e trabalho	Matemática e visão financeira	Humanidades para a Economia e Trabalho	Matemática e visão financeira	Desenvolvimento econômico
11:25 12:15	Educação financeira	Matemática para a economia e trabalho	Desenvolvimento econômico	Matemática e visão financeira	Redação

Fonte: Quadro de horários – E.E.P.M.M.P (2022)

No ano de 2024, a estruturação pedagógica da escola onde todas as turmas já estão inseridas no Novo Ensino Médio (NEM) exige um planejamento de alta complexidade, focado na gestão da escolha e na otimização de espaços. Nesse cenário, a unidade escolar deixa de ter um currículo uniforme e passa a operar como um ecossistema de trilhas paralelas, onde estudantes da mesma série podem cursar componentes distintos conforme seus percursos nos

itinerários formativos. A escola deve, portanto, organizar-se em torno de uma logística de horários que permita a coexistência de diferentes áreas do conhecimento, garantindo que a Formação Geral Básica sirva como o alicerce comum que une todos os alunos, independentemente da especialização escolhida.

Professores e coordenadores atuam na articulação entre os diferentes percursos, assegurando que o aprofundamento em Ciências da Natureza, por exemplo, dialogue com as competências de Linguagens ou Ciências Humanas. A estrutura física da escola também precisa se adaptar, muitas vezes utilizando o modelo de salas temáticas ou laboratórios de aprendizagem, onde o ambiente é configurado de acordo com o itinerário ofertado, promovendo uma imersão maior do aluno na área de seu interesse e facilitando o desenvolvimento de projetos práticos e investigativos.

Diante da fragmentação curricular observada na E.E.P.M.M.P., a avaliação e o acompanhamento sistemático do Projeto de Vida são propostos nesta investigação como o fio condutor metodológico essencial para assegurar a coesão pedagógica entre percursos formativos tão distintos. Esta conclusão, embora respaldada na literatura crítica sobre a formação integral, assume contornos aplicados à realidade da instituição, onde o sucesso da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) não deve ser mensurado exclusivamente sob o prisma gerencialista do cumprimento de metas de enturmação, mas sim pela viabilidade de oferecer itinerários que preparem o estudante trabalhador e o discente do diurno para suas escolhas futuras de forma qualitativa. Para que a diferenciação de trilhas analisada nos Quadros horários anteriores não aprofunde as assimetrias internas já existentes na unidade, propõe-se, no âmbito do Plano de Ação Educacional (PAE) deste trabalho, a institucionalização de feiras de ciências integradas, seminários de percursos e fóruns. Tais dispositivos pedagógicos visam garantir que, apesar das divisões estruturais de turnos e matrizes, a escola preserve sua identidade como um espaço democrático de formação humana e cidadã.

A seguir apresento a lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos para as turmas do diurno – matutino (2º e 3º anos) e vespertino (1º anos). Que passou a oferecer:

Quadro 10 – Lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos oferecidos para a escolha dos estudantes do ensino médio regular diurno – 2024

LISTA DE ELETIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS – 2º ANO	LISTA DE ELETIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS – 3º ANO
África: reconhecer e ressignificar	Cinema
Desenvolvimento econômico	Esporte e inclusão
Esporte e inclusão	Clube de debate
Humanidades para a economia e trabalho	Culturas e contemporaneidade
Matemática e visão de finanças	Multiculturalismo no Brasil
Matemática para a economia e trabalho	Poder e organização social
Tecnologia e inovação	Tecnologia e inovação
Educação financeira	Educação financeira
Educação fiscal	Preparação para o Enem: linguagens
Cidade e meio ambiente	Ciência no trânsito
Construção coletiva nos diversos espaços	Engenharia de tráfego
Globalização, tecnologia e trabalho	Mobilidade e tecnologia
Problema e ação	Modelagem e deslocamento
Urbanização sustentável	Projeto de vida
Educomunicação	
Emergência climática global	
Linguagens e tecnologia a serviço da cidadania	
Mulheres na ciência	
Projeto de vida	

Fonte: Caderno da Disciplinas eletivas (2022)

Segundo o quadro de distribuição de turmas, a escola no ano letivo de 2024 tem, 9 turmas de segundo ano do ensino médio regular, sendo que 6 turmas no diurno, 1 turma no vespertino e 2 turmas no noturno. Quanto ao terceiro ano regular, tem 6 turmas no diurno e 2 turmas no noturno. Os itinerários formativos estão distribuídos segundo as escolhas dos alunos, para as áreas integradoras: Ciências Humanas e Matemática, Linguagem e suas tecnologias. Abaixo apresento a lista de disciplinas eletivas e dos itinerários formativos oferecido, no vespertino, no ano letivo de 2024:

Quadro 11 – Lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos oferecidos para a escolha dos estudantes do ensino médio regular vespertino – 2024

LISTA DE ELETIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS – 1º ANO	LISTA DE ELETIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS – 2º ANO
Introdução ao mundo do trabalho	Saberes e inovações da Natureza
Consumo Consciente	Práticas comunicativas e criativa
Saberes inovações da Natureza	Núcleo de Inovação da Matemática
Esporte e inclusão	Esporte e inclusão
Práticas comunicativas e criativas	Consumo consciente
Tecnologia e Inovação	Humanidades e Ciências sociais
Humanidades e Ciências sociais	Tecnologia e Inovação

Ciência Criativa	Projeto de Vida
Núcleo e Inovação da Matemática	
Projeto de Vida	

Fonte: Cadernos da Disciplinas Eletivas (2023)

A introdução das unidades curriculares eletivas e dos itinerários formativos na E.E.P.M.M.P., durante o ano letivo de 2024, não representou apenas uma alteração na matriz horária, mas constitui uma estratégia pedagógica para atenuar os impactos da transição curricular, disciplinas como Projeto de Vida, Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação atuam como eixos de sustentação que visam reduzir o hiato entre a propedêutica tradicional e as demandas contemporâneas da juventude como já observado nos anos anteriores.

A inserção da componente curricular Projeto de Vida é considerada a um componente curricular fundamental do Novo Ensino Médio (NEM), pois atua como o elo de ligação entre a formação acadêmica e as aspirações pessoais do estudante. O Projeto de Vida ajuda o aluno a navegar pela flexibilização curricular. A disciplina contribui ao oferecer ferramentas de autoconhecimento para que o estudante entenda quais áreas do conhecimento fazem mais sentido para sua trajetória futura, seja ela acadêmica ou profissional.

Diferente das disciplinas tradicionais, o foco aqui não é apenas o conteúdo cognitivo, mas o desenvolvimento de habilidades como resiliência, empatia, determinação e organização. A contribuição para o NEM é a tentativa de reduzir a evasão escolar, tornando a escola um espaço onde o aluno discute seus medos, desejos e o seu papel na sociedade.

Ao mesmo tempo em que as disciplinas escolares já consolidadas são diluídas em áreas do conhecimento, o Projeto de Vida passa a ser adotado, por uma parcela significativa das redes estaduais de ensino, como é o caso de Minas Gerais, como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Com o argumento de que “todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da Competência 6 [Trabalho e Projeto de Vida], por sua importância na formação pessoal, social, cidadã, profissional, emocional e cultural dos estudantes” (SEE-MG, 2022, p. 11)

No âmbito das competências técnicas, os componentes Ciência Criativa, Núcleo e Inovação da Matemática e Saberes e Inovações da Natureza trazem

uma contribuição estratégica onde ampliar o protagonismo investigativo. Ao transmutar o aluno de espectador passivo a produtor de conhecimento, a gestão escolar consegue mitigar as críticas sobre a redução de carga horária da base comum, uma vez que o rigor científico é mantido através da aplicação prática e da interdisciplinaridade.

Ademais, a dimensão ética e social é contemplada por componentes como Consumo Consciente, Humanidades e Ciências Sociais e Esporte e Inclusão. Estes atuam na formação da cidadania crítica, conectando os desafios globais de sustentabilidade e direitos humanos à realidade local da comunidade escolar.

O desafio primordial da gestão entre os anos letivos de 2022-2025, reside em superar a fragmentação curricular e a resistência docente diante da redução da carga horária das disciplinas tradicionais; todavia, quando componentes como Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação são implementados com intencionalidade pedagógica, eles atuam como amálgamas que conferem sentido prático ao conhecimento teórico. A função mitigadora dessas disciplinas manifesta-se na capacidade de elevar o engajamento estudantil e reduzir os índices de evasão, ao oferecer um currículo que dialoga diretamente com as expectativas de carreira e cidadania dos jovens locais. Portanto, a eficácia da escola pública no contexto da reforma depende da habilidade da gestão em articular esses novos saberes de forma que a comunidade não perceba uma perda de conteúdo, mas sim um ganho em protagonismo e aplicabilidade, consolidando uma formação integral que responda aos dilemas e às transformações da contemporaneidade.

A implementação dos novos componentes curriculares na unidade escolar pesquisada, tem suscitado pontos de resistência significativos que demandam uma análise criteriosa da gestão. No corpo docente, a resistência manifesta-se predominantemente como uma crise de identidade profissional e a percepção de um desvio de função que emerge quando especialistas de áreas consolidadas, como História e Geografia, são instados a ministrar conteúdos transversais sem a devida formação continuada, um dos desafios também verificado, até mesmo com professores que lecionam em mais de uma rede de ensino, não é um problema único da escola pública. Esse cenário gera o receio de um imprevisto pedagógico, alguns professores, relatam que os materiais disponíveis não

despertam o interesse dos estudantes, seja devido a profundidade científica ou a abordagem de temas percebidos como genéricos, resultando no que a literatura crítica denomina de esvaziamento curricular.

Ademais, a fragmentação da carga horária para o cumprimento de metas administrativas compromete a qualidade do planejamento e o estabelecimento de vínculos pedagógicos duradouros, alimentando a tese de que tais mudanças operam como uma maquiagem diante da redução de conteúdos propedêuticos essenciais ao acesso ao ensino superior.

Ao observar atas de reuniões pedagógicas e administrativas dos anos letivos 2022-2025, não foi visualizado nenhum destaque para estes pontos acima citados, no mais, conversas entre grupos de professores, coordenadores e especialistas em educação na sala de professores ou durante os módulos II, cumpridos exclusivamente, no ambiente escolar.

Quadro 12 – Lista de disciplinas eletivas e itinerários formativos oferecidos para a escolha dos estudantes do ensino médio regular e educação de jovens e adultos (EJA) - noturno – 2024

Lista de eletivas e itinerários formativos 1º ano regular	Lista de eletivas e itinerários formativos 2º ano regular	Lista de eletivas e itinerários formativos 3º ano regular	Lista de eletivas e itinerários formativos - Educação de Jovens e Adultos – EJA
Projeto de vida	Projeto de vida	Projeto de vida	Projeto de vida
Práticas comunicativas e criativas	Humanidades e ciências sociais	Núcleo de inovação matemática – saberes e investigação da natureza	Humanidades e ciências sociais
Consumo consciente	Consumo consciente	Consumo consciente	Consumo consciente
			Práticas comunicativas e criativas
			Núcleo de inovação matemática – saberes e investigação da natureza

Fonte: Cadernos das Disciplinas Eletivas (2024)

O ano letivo de 2024 constituiu um período crítico para a gestão integrada da Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto, exigindo da equipe diretiva e pedagógica uma coordenação rigorosa para harmonizar as demandas do Ensino Médio Regular e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme evidenciado nos relatórios de gestão interna, a busca por uma infraestrutura adequada para acolher o modelo expandido tendeu a colidir com as limitações físicas da unidade de Igarapé. Os registros de campo indicam que a viabilização de salas de aula equipadas e de espaços destinados a atividades práticas operou sob condições restritas, demandando o compartilhamento e o remanejamento constante de laboratórios para atender simultaneamente às duas modalidades de ensino.

Sob a ótica da gestão de pessoas, a análise do Quadro de Distribuição de Aulas (QDA) da instituição no ano de 2024 descortinou os entraves associados à escassez de profissionais habilitados para a execução das matrizes flexibilizadas. Na realidade prática da escola, a articulação para garantir uma formação coerente exigiu reuniões de planejamento coletivo entre docentes da base comum e dos eixos transversais, evidenciando o desafio de alinhar componentes propedêuticos aos Itinerários Formativos sob uma mesma estrutura organizacional. Para mitigar o hiato de orientação dos discentes perante a essa nova arquitetura, a equipe pedagógica institucionalizou, conforme registrado no calendário escolar de 2024, um ciclo de palestras informativas sobre as ementas das Disciplinas Eletivas. Esse esforço de orientação profissional buscou reverter os índices de insegurança e ansiedade mapeados pela coordenação junto aos estudantes do Ensino Médio Regular no momento de manifestação de escolha de seus percursos futuros.

Essa dinâmica local de engajamento e as exigências metodológicas impostas aos professores da unidade de Igarapé alinham-se normativamente às diretrizes supervenientes da Resolução CNE/CEB nº 4/2025 — Caderno de Orientações para a Implementação de Itinerários Formativos (MEC, 2025). No âmbito da dimensão do "Planejamento Colaborativo", a ação desenvolvida na escola buscou aproximar-se do preceito de envolver múltiplos atores educacionais, promovendo debates e a construção de propostas pedagógicas autônomas na ponta do sistema, conferindo ao corpo docente o protagonismo

na reconfiguração das práticas interativas e no desenvolvimento de competências.

A análise comparativa dos quadros de horários da Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto revela que a progressão curricular impôs uma reorganização profunda no cotidiano escolar, convertendo a instituição em um centro de especialização diversificada. O impacto dessa reestruturação perpassou pilares funcionais determinantes na gestão escolar: no primeiro pilar, as planilhas do QDA atestam que a inserção de componentes específicos como o Núcleo de Inovação Matemática e as Práticas Comunicativas e Criativas que alterou substancialmente a dinâmica de lotação de cargos, sendo necessário a adequação e a contratação de novos profissionais destas áreas. A ampliação da jornada escolar forçou uma redistribuição de aulas que esgotou a carga horária dos professores efetivos da casa e demandou a convocação de um volume expressivo de professores contratados temporariamente para suprir as lacunas remanescentes.

Por fim, os livros de atribuição de aulas e os mapas de enturmação de 2024 registram a complexidade logística enfrentada pelo gestor e pelos vice-diretores no desenho da grade horária. A distribuição assimétrica dos blocos de aprofundamento em que as turmas de 3º ano concentravam esforços em Matemática e Ciências da Natureza, enquanto o 2º ano priorizava o eixo de Ciências Humanas que gerou uma flutuação crônica e sazonal na demanda por profissionais de disciplinas específicas. Esse cenário exigiu da gestão da escola pesquisada um planejamento de engenharia horária altamente refinado, visando impedir tanto a ociosidade forçada quanto a sobrecarga de trabalho do corpo docente diante das assimetrias de turnos e matrizes.

Na EJA, segundo o Documento Orientador para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento definida pela Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021, prevê no Itinerário Formativo, Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, os seguintes Componentes Curriculares:

1º Período: Práticas Comunicativas e Criativas (1 a/s – 16:40h/semestrais) e Atividades Complementares em Práticas Comunicativas e Criativas (33:20h/semanais); 2º Período: Humanidades e Ciências Sociais (1 a/s – 16:40h/semestrais) e Atividades Complementares em Humanidades e Ciências

Sociais (33:20h/semanais). (Documento Orientador para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, 2021)

A transposição do Novo Ensino Médio (NEM) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Minas Gerais, orientada pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e pelos Cadernos de Aprofundamento, reflete a tentativa de alinhar essa modalidade à lógica da flexibilização curricular e do desenvolvimento de competências. Em solo mineiro, a mudança estrutural buscou integrar a Formação Geral Básica aos Itinerários Formativos, adaptando a carga horária reduzida da EJA para que o estudante também tivesse acesso às áreas de aprofundamento. Essa implementação impõe um desafio de na tentativa de mimetizar o modelo do ensino regular em uma modalidade que possui tempos, espaços e sujeitos com trajetórias de vida marcadas pela exclusão, muitas vezes resultando em um currículo fragmentado que luta para equilibrar a propedêutica e a qualificação profissional.

O outro pilar, referente ao Projeto de Vida, que aparece como o eixo central em todas as séries e modalidades, funcionando como o guia para as seguintes transformações, há um escalonamento de interesses, onde no 1º ano, o aluno começa com Práticas Comunicativas, desenvolvendo a base da expressão. No 2º ano, ele mergulha em Humanidades e, no 3º ano, finaliza com a robustez do Núcleo de Inovação Matemática. Essa estrutura força o aluno a experimentar diferentes áreas, ajudando-o a descartar ou confirmar afinidades profissionais antes de sair da escola.

A oferta de percursos distintos para a mesma série em turnos diferentes cria um cenário de desigualdade logística e pedagógica dentro da mesma instituição. O principal problema reside na quebra da unidade escolar, quando o turno da manhã oferece um aprofundamento e o turno da noite outro, a escola deixa de ter uma identidade curricular coesa para aquela série. Isso gera uma fragmentação que dificulta o planejamento coletivo dos professores e a gestão de recursos didáticos, uma vez que os materiais e laboratórios precisam atender a demandas completamente diferentes dependendo do horário do relógio.

Um dos impactos positivos dessa diferenciação é a possibilidade de personalização conforme o perfil do aluno. Frequentemente, o estudante do turno noturno (muitas vezes trabalhador ou da EJA) possui necessidades e

interesses práticos diferentes do aluno do turno matutino. Ao oferecer percursos distintos, a escola consegue adaptar o currículo às realidades socioeconômicas de cada público, tornando o ensino mais atraente e diminuindo a evasão escolar, já que o conteúdo passa a dialogar de forma mais direta com a vida cotidiana e profissional de cada grupo.

Entretanto, os impactos negativos costumam ser mais profundos, especialmente no que diz respeito à equidade educacional. Se um turno oferece um percurso considerado "mais forte" ou mais voltado para o ingresso no ensino superior, enquanto o outro foca em competências mais genéricas, a escola acaba institucionalizando uma hierarquia de saber. Isso limita o direito de escolha do estudante, que muitas vezes é obrigado a cursar determinado percurso não por afinidade, mas por ser o único disponível no horário em que ele pode estudar, ferindo o princípio da autonomia previsto no Novo Ensino Médio.

3 DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DE DIFERENTES AUTORES À ANÁLISE DOS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA E.E.P.M.M.P

A análise é estruturada em quatro seções que articulam na seção 3.1, intitulada de Referencial Teórico, traz as ideias de Conde (2020), que defende que a implementação de políticas públicas deve ser fundamentada em evidências científicas e estudos prévios de outros países e regiões. Segundo o autor, a "caixa-preta" da implementação só pode ser aberta quando se utilizam dados e diagnósticos precisos para orientar as decisões dos gestores. Essa perspectiva sugere que o sucesso de uma reforma educacional, como a do Ensino Médio, depende da capacidade do Estado e das escolas de basearem suas ações em evidências de "o que funciona", minimizando improvisos e erros logísticos. Em contrapartida ao foco na eficácia gerencial, Frigotto (2017) apresenta uma crítica contundente ao Novo Ensino Médio, caracterizando-o com o esvaziamento dos conteúdos da Formação Geral Básica em detrimento à introdução dos Itinerários Formativos (IFs) e das Disciplinas Eletivas. Silva (2018) que aborda a oferta do IFs e a questão da liberdade de escolha pelos estudantes, uma vez que a oferta de é limitada pela infraestrutura e pelos recursos humanos e de infraestrutura da escola. A Seção 3.2 aborda as políticas para a implementação do Novo Ensino Médio: desafios e demandas no ambiente escolar. Já a seção 3.3 remete ao percurso metodológico e está dividida em subseções: 3.3.1 apresenta o perfil dos atores da pesquisa; a seção 3.3.2, aborda as entrevistas com a equipe gestora. A seção 3.4, trata da análise dos resultados e está dividida em quatro subseções: na 3.4.1, observa-se a Percepção dos Resultados e 3.4.2, Gestão administrativa e Gestão Pedagógica: os desafios da Implementação; a seção 3.4.3, intitulada: O cotidiano escolar e os desafios e as estratégias de superação e por fim, a seção 3.4.4, que aborda os desafios da organização escolar.

A pesquisa fundamenta-se na análise das políticas educacionais sob a ótica dos desafios da implementação do Novo Ensino Médio, em uma escola de Igarapé, Minas Gerais e para a análise documental, realizou-se a leitura do Plano Político e Pedagógico (PPP/2025), as atas de reuniões administrativas e pedagógicas.

Quanto a coleta de informações de campo foi por meio de entrevistas com o diretor, os vice-diretores (Vespertino e Noturno), Coordenadora do Novo Ensino Médio (Vespertino) e Especialista em Educação Básica (EEB – Noite), realizadas entre os dias 19 e 20 de fevereiro de 2026, na própria escola. Foi utilizada como ferramenta de pesquisa, entrevista semiestruturada, com a intenção de ouvir as opiniões dos atores sobre os desafios da implementação do NEM, na instituição.

A adoção da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, justifica-se pela sua capacidade de aliar o rigor do planejamento à flexibilidade necessária ao campo social. Ao contrário de questionários rígidos, este instrumento parte de um roteiro previamente estabelecido, mas permite que o pesquisador explore novos caminhos e temas emergentes durante a interação com o entrevistado. Conforme aponta Manzini (2020), essa modalidade de coleta valoriza a fala do sujeito como fonte de conhecimento, permitindo que as nuances da realidade vivida e frequentemente invisíveis em dados puramente numéricos venham à tona através do diálogo orientado.

No contexto de uma investigação sobre políticas educacionais, como a implementação do Novo Ensino Médio entre 2022 e 2025, a entrevista semiestruturada torna-se uma ferramenta de escuta sensível. Ela possibilita captar as contradições, as angústias e as estratégias de resistência dos atores escolares frente às mudanças curriculares.

Para que uma investigação acadêmica transcenda a mera descrição de fatos, é fundamental estabelecer um arcabouço metodológico e teórico sólido. A pesquisa científica não se sustenta apenas na observação; ela exige que o pesquisador defina, com precisão, as lentes conceituais que utilizarão para interpretar a realidade. Sem esse rigor, o trabalho corre o risco de cair no empirismo ingênuo, onde os dados são coletados, mas não explicados em sua essência.

A teoria funciona como um mapa que orienta o olhar do autor. Ela oferece as categorias de análise que permitem organizar o caos das informações brutas em um sistema lógico de conhecimento. Ao adotar um ponto de vista claro, o pesquisador evita o subjetivismo, garantindo que as conclusões não sejam baseadas em opiniões pessoais, mas em critérios verificáveis e fundamentados.

A análise aqui proposta rejeita o empirismo ingênuo, que se limitaria a listar dificuldades isoladas, optando, em vez disso, por investigar as estruturas subjacentes que moldam a recepção dessa política no ambiente escolar.

A dicotomia entre o prescrito e o real constitui o eixo central desta discussão. Enquanto a norma projeta um cenário de flexibilização curricular, protagonismo juvenil e modernização pedagógica. Para desvelar essa complexidade, utilizaremos categorias de análise que cruzam a gestão democrática, a precarização do trabalho docente e a equidade educacional, permitindo uma leitura que vá além do senso comum e alcance o rigor acadêmico necessário para a compreensão dos desafios postos.

Neste sentido, a análise será estruturada a partir do confronto dialético entre os objetivos declarados nos documentos oficiais e as demandas urgentes que emanam da ponta do sistema educativo. Examinar-se-á a arquitetura dos itinerários formativos são tensionadas pela realidade física das escolas e pela formação dos profissionais da educação.

Ao concluir a apresentação dos resultados, este capítulo estabelece as bases para as considerações finais da dissertação. A estrutura dividida em três seções permite que o leitor acompanhe o percurso desde a intenção do pesquisador (metodologia), passando pelo dever-ser (leis e autores), até chegar ao ser (resultados da prática). Essa trajetória é fundamental para sustentar as conclusões sobre a eficácia e os limites do Novo Ensino Médio.

Portanto, este capítulo reafirma que a implementação do NEM não é um evento único, mas um processo contínuo de negociação de sentidos entre os sujeitos da escola.

Finaliza-se esta introdução ao Capítulo 3 com a certeza de que a segmentação proposta facilitará a compreensão da tese central desta pesquisa: a de que a implementação do NEM exige uma gestão que vá além da burocracia, alcançando a dimensão humana e pedagógica necessária para que o aluno não seja apenas um número em um novo arranjo de turnos e horários.

3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL DE PROJETOS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA LITERATURA BRASILEIRA

Buscando apresentar os pontos que são convergentes e divergentes, para tanto, basearemos nos estudos de Lück (2011), Frigotto (2017); Conde (2020) e Silva (2019). A análise da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) sob a ótica desses autores revela uma tensão profunda entre a modernização pedagógica proposta pela Lei nº 13.415/2017 e a realidade material das escolas públicas brasileiras. Enquanto alguns focam na eficiência da gestão, outros alertam para o risco de precarização da formação humana. Apresento a discussão conceitual articulando esses pensamentos, onde Frigotto (2017), é um dos críticos mais contundentes da reforma. Para ele, o NEM retoma a "dualidade estrutural", onde se oferece uma formação propedêutica (preparação para a universidade) para as elites e uma formação instrumental/técnica rápida para as classes populares.

A contrarreforma do ensino médio, expressa na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprofunda o processo de fragmentação e de dualidade educativa, retirando do horizonte dos filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso aos fundamentos das ciências e da filosofia. (Frigotto, 2017, p. 28).

Lück (2011) foca na dimensão organizacional, para a autora, a implementação de qualquer reforma educacional depende da capacidade do gestor em converter diretrizes legais em práticas pedagógicas motivadoras, superando a resistência burocrática.

A gestão escolar democrática e participativa pressupõe a superação do isolamento e do individualismo, promovendo uma visão de conjunto que permita a implementação de mudanças estruturais com foco na aprendizagem do aluno. (Lück, 2011, p. 32).

Embora o texto base da autora seja anterior à lei de 2017, suas obras sobre gestão são a base utilizada para justificar a autonomia das unidades escolares na implementação dos itinerários.

Silva (2019), tem se dedicado a analisar como a flexibilização curricular do NEM pode, na verdade, significar uma exclusão de conhecimentos essenciais. Ela discute como a gestão escolar fica "refém" de uma estrutura que não oferece condições de escolha real ao aluno.

O que se apresenta como 'escolha' e 'protagonismo' para o estudante, na prática da implementação, revela-se como uma limitação severa de percursos, dado que a maioria das escolas públicas não possui infraestrutura ou recursos humanos para ofertar todos os itinerários. (Silva, 2019, p. 14)

Conde (2020) analisa o NEM sob a perspectiva da relação escola-trabalho. Ela argumenta que a reforma foca excessivamente em competências socioemocionais para adaptar o jovem a um mercado de trabalho precarizado, em vez de formar para a compreensão crítica da produção.

A reforma do Ensino Médio está sintonizada com as demandas do capital, priorizando o ensino de competências e habilidades que tornem o jovem resiliente e adaptável às instabilidades do mercado de trabalho contemporâneo. (Conde, 2020, p. 112).

O desafio dos professores e gestores que precisam lidar com a implementação de um novo modelo enquanto enfrentam a falta de formação contínua e a sobrecarga de trabalho e com a implementação do Novo Ensino Médio exige uma reconfiguração da identidade docente, que passa a ser demandada para atuar em áreas polivalentes e itinerários nem sempre condizentes com sua formação específica inicial.

A elaboração de projetos educacionais e a implementação da gestão participativa constituem dois dos pilares mais complexos e debatidos na educação brasileira contemporânea. Esta discussão não é apenas técnica, mas profundamente política e ideológica.

O ponto de partida fundamental é a compreensão do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como define Veiga (2004), o PPP não é apenas um documento burocrático para ser arquivado, mas um "agrupamento de metas a serem atingidas". Ele é "político" porque forma cidadãos para um tipo de sociedade e "pedagógico" porque define as ações educativas. A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) não pode ser apenas uma mudança de grades horárias, mas uma refundação da identidade escolar. Ela define o PPP como um

processo de reflexão e inovação. Para a autora, ele é "político" por estar engajado com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e "pedagógico" porque organiza as atividades de ensino-aprendizagem. No Novo Ensino Médio, as escolas ganharam a responsabilidade de construir seus próprios Itinerários Formativos. Segundo a lógica de Veiga, se a escola apenas "copia" um itinerário pronto da Secretaria, ela anula o PPP. A contribuição da autora aqui é a exigência de que o NEM seja discutido a partir da realidade local da comunidade.

A autora defende que o projeto não deve ser outorgado pela direção, mas construído por todos os segmentos (professores, alunos, pais e funcionários). A principal característica do projeto político-pedagógico é a busca da autonomia e da qualidade. A reforma do Ensino Médio exige que os estudantes façam escolhas (o Projeto de Vida). Veiga contribui ao mostrar que, se os alunos e professores não participarem da elaboração do PPP que sustenta essas escolhas, o NEM se torna uma estrutura vazia onde o aluno "escolhe" o que a escola impõe por falta de opção. Veiga propõe que o PPP deve alterar sete elementos básicos da escola: Finalidades, Estrutura Organizacional, Currículo, Tempo Escolar, Processo de Decisão, Relações de Trabalho e Avaliação.

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político. (Veiga, 2004, p. 13).

As ideias da autora mostram que, sem a participação efetiva do "chão da escola", a reforma corre o risco de ser apenas uma mudança cosmética na estrutura, sem atingir a qualidade social que ela tanto defende.

A gestão participativa surge como o mecanismo que dá vida ao PPP. Segundo Paro, a gestão democrática não é um favor da direção, mas um direito garantido pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96. Paro destaca que a participação é o meio pelo qual se busca a qualidade social da educação. Os pensamentos do autor, são fundamentais para compreender a gestão escolar não como uma tarefa administrativa fria, mas como um ato político e democrático.

Paro defende que a gestão democrática vai muito além do cumprimento formal de normas legais; ela é uma condição intrínseca para a realização do

processo educativo. Para ele, a educação é um processo de produção de seres humanos, e isso não pode ser feito de forma solitária ou impositiva. A participação dos pais, alunos e funcionários é o que garante que a escola não se torne uma instituição isolada da comunidade que ela deve servir.

A gestão democrática não é apenas um preceito constitucional ou uma exigência legal, mas uma necessidade decorrente da própria natureza do ato educativo, que requer a participação e o envolvimento de todos os sujeitos nele interessados." (Paro, 2011, p. 18).

Um dos grandes desafios apontados pelo autor é a persistência de uma estrutura escolar verticalizada, que ele chama de "caráter autoritário da escola". Paro argumenta que o diretor muitas vezes é visto apenas como um executor de ordens do Estado, em vez de um mediador do projeto coletivo. Essa hierarquia rígida sufoca a autonomia e desencoraja a participação real dos outros segmentos da escola.

A estrutura administrativa da escola pública brasileira é ainda marcadamente autoritária, estruturada para o controle e para a obediência, o que colide frontalmente com os objetivos de uma educação que se pretenda emancipadora e democrática. (Paro, 2015, p. 42).

Paro (2011), a função do diretor deve ser redefinida. Ele propõe a superação do "diretor-gerente" em favor de um coordenador do trabalho pedagógico coletivo. A gestão participativa exige que o poder seja compartilhado, eliminando a ideia de que a direção é o único centro de decisões. Isso implica que os conselhos escolares tenham poder deliberativo real, e não apenas consultivo para validar as vontades de um gestor centralizador.

A autoridade na escola democrática não deve emanar da hierarquia ou do cargo, mas da competência técnica e política em coordenar esforços coletivos em torno de um projeto comum, o que exige a partilha efetiva do poder de decisão. (Paro, 2011, p. 25).

O autor associa diretamente a qualidade do ensino à gestão democrática. Ele argumenta que uma escola que não permite a participação de seus alunos na gestão de seu próprio aprendizado e do cotidiano escolar está falhando em sua missão cidadã. A qualidade social não é medida apenas por índices de

aprovação, mas pela capacidade da escola de promover a autonomia e o exercício da democracia entre seus membros.

Não se pode falar em qualidade social da educação sem considerar a participação dos usuários da escola na definição de seus rumos, pois é através do exercício democrático que se formam sujeitos críticos e autônomos. (Paro, 2015, p. 57)

Outro desafio citado por Libâneo (2012) é a fragmentação do trabalho pedagógico. Muitas vezes, os professores estão tão sobrecarregados com tarefas administrativas e aulas em múltiplas escolas que não encontram tempo ou energia para se engajarem na discussão conceitual dos projetos da instituição. O autor argumenta que a escola moderna padece de uma divisão excessiva de tarefas, onde o fazer pedagógico se descola da reflexão teórica. Para Libâneo, quando o professor perde a visão de conjunto do processo educativo, ele deixa de ser um intelectual crítico para se tornar um mero cumpridor de rotinas burocráticas e técnicas.

A fragmentação do trabalho pedagógico e a separação entre quem planeja e quem executa comprometem a unidade da escola e a qualidade do ensino, reduzindo a atividade docente a uma prática mecânica e desprovida de intencionalidade política. (Libâneo, 2012, p. 102).

A sobrecarga administrativa citada pelo autor transforma o tempo que deveria ser destinado ao estudo do Projeto Político-Pedagógico em um tempo gasto com o preenchimento de formulários e relatórios que pouco contribuem para a prática em sala de aula.

O excesso de tarefas burocráticas e a jornada de trabalho fragmentada em várias escolas impedem que o professor se envolva com a cultura da escola e participe efetivamente das decisões pedagógicas coletivas. (Libâneo, 2003, p. 74)

No contexto do Novo Ensino Médio, esse desafio de Libâneo torna-se ainda mais crítico. A introdução de novos componentes curriculares e itinerários exige um diálogo interdisciplinar constante; contudo, a falta de "janelas" comuns para o planejamento impede que essa integração ocorra de fato. O resultado, segundo a perspectiva do autor, é um currículo "mosaico", onde as disciplinas

não conversam entre si, prejudicando a formação integral do estudante que a reforma se propõe a oferecer.

A organização da escola deve prever espaços de tempo para o trabalho coletivo, sob pena de transformarmos o currículo em uma justaposição de conteúdos isolados que não fazem sentido para o aluno. (Libâneo, 2012, p. 156).

Libâneo (2012) defende que a superação desse cenário exige uma reestruturação da gestão escolar que priorize o pedagógico sobre o administrativo. A gestão participativa só é real quando o professor dispõe de condições objetivas para se engajar na discussão conceitual da escola. Sem a valorização do tempo de reflexão e a garantia de uma jornada de trabalho digna em uma única instituição, o discurso da "autonomia e protagonismo" torna-se uma retórica distante da realidade vivenciada no "chão da escola".

Existem tensões entre diferentes concepções de gestão. De um lado, há a visão gerencialista, focada em resultados quantitativos e eficiência produtiva. De outro, a visão democrático-participativa, defendida por autores como Paulo Freire, que prioriza o diálogo, a autonomia e a emancipação do sujeito. Freire ensina que a educação é um ato político. Portanto, a gestão de um projeto educacional não pode ser neutra. Ela deve refletir os anseios das classes populares e promover uma leitura crítica da realidade, o que frequentemente colide com currículos padronizados impostos de cima para baixo.

A falta de formação específica para a gestão democrática é uma lacuna apontada por diversos pesquisadores. Muitos diretores chegam ao cargo por indicação política ou por mérito pedagógico em sala de aula, mas sem preparo para mediar conflitos e fomentar a participação coletiva.

Uma gestão participativa exige processos de auto avaliação institucional, onde todos os segmentos analisam se o que foi planejado no PPP está sendo cumprido e quais são os novos desafios surgidos no percurso.

É preciso ter cuidado com o que a literatura chama de "participacionismo": uma participação superficial que serve apenas para legitimar decisões tecnocráticas. A verdadeira participação transforma as relações de saber e poder dentro da escola, valorizando o conhecimento de todos os envolvidos.

A aplicação do pensamento de Conde (2020) na prática da E.E.P.M.M.P pode ser observada no uso sistemático de avaliações diagnósticas e indicadores

de desempenho para nortear a alocação de recursos e a formação de turmas nos Itinerários Formativos. Ao adotar uma gestão baseada em evidências, a escola conseguiu identificar precocemente as lacunas de aprendizagem geradas pela mudança curricular, permitindo intervenções pedagógicas pontuais que sustentaram o bom desempenho acadêmico dos estudantes. Esse pragmatismo administrativo, embora eficaz para as métricas, convive em constante tensão com as críticas teóricas sobre a finalidade da educação.

Para o autor, a reforma promove um esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos na rede pública, substituindo a formação humana integral por competências genéricas voltadas para a produtividade econômica. Frigotto (2017), argumenta que a lógica do NEM reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, oferecendo uma formação de "baixo custo" e baixa densidade intelectual para a classe trabalhadora, enquanto as elites mantêm o acesso ao conhecimento complexo.

A análise da implementação de uma política pública de grande envergadura, como o Novo Ensino Médio (NEM), requer um arcabouço teórico que permita desvendar as complexidades inerentes ao processo, Conde (2020, p. 80) adverte que "a análise de políticas públicas é um campo complexo, com múltiplas entradas e uma caixa trancada para quem se aventura em seus domínios".

Uma das dimensões cruciais para "abrir a caixa", segundo o autor, é a análise dos atores e seus interesses. Conde (2020, p. 85) afirma que "os atores podem ser individuais ou coletivos, estatais ou não, e seus interesses, valores e recursos de poder influenciam diretamente o processo decisório e a implementação". No contexto do NEM, os gestores escolares, professores, alunos e suas famílias são atores com diferentes perspectivas e recursos. Enquanto a gestão pode focar em indicadores de desempenho, os professores podem resistir ao esvaziamento de suas disciplinas, e os alunos podem se frustrar com a limitada oferta de itinerários. A política resultante é o produto dessas tensões.

O autor também enfatiza a importância de basear a implementação em evidências científicas e estudos prévios, uma abordagem que visa reduzir a incerteza e aumentar a eficácia das políticas. Conde (2020, p. 92) argumenta

que "a utilização de evidências pode qualificar o debate público e a tomada de decisão, evitando que a implementação se torne um voo cego".

Sob a ótica de Conde, como uma falha fundamental, que transferiu para as escolas a responsabilidade de lidar com desafios não antecipados, como a complexa logística de horários e a inadequação da infraestrutura.

Portanto, o pensamento de Conde (2020) nos convida a adotar uma postura analítica e crítica diante da implementação do Novo Ensino Médio. Não basta verificar se a lei está sendo cumprida; é preciso ir além, e entender como a reforma afeta as dinâmicas de poder, os interesses dos atores e a qualidade da formação oferecida aos jovens.

A gestão escolar, nesse contexto, atua como a chave que tenta abrir essa caixa, mediando as pressões externas e as condições internas. A implementação, portanto, não é um processo linear de aplicação da lei, mas um campo de disputas e reinterpretações.

A análise de Silva (2018), destaca o esvaziamento de conteúdos, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, compromete a capacidade crítica dos jovens, reduzindo o Ensino Médio a um treinamento para o mercado de trabalho precário, sob o pretexto de flexibilização curricular. Para a autora, a substituição de campos disciplinares sólidos por áreas de conhecimento genéricas não promove a interdisciplinaridade desejada, mas sim uma diluição dos saberes científicos. No caso das Ciências Humanas e Sociais, esse esvaziamento é estratégico: ao reduzir o espaço da Filosofia e da Sociologia, o Estado retira do jovem as ferramentas conceituais necessárias para a leitura crítica das contradições sociais e políticas que o cercam.

Silva (2018), argumenta que os itinerários formativos funcionam como mecanismos de exclusão, uma vez que a suposta "escolha" do aluno é limitada pela capacidade de oferta das escolas. No pensamento da autora, a reforma ignora a função social do Ensino Médio como etapa de consolidação da formação humana integral.

Diferente da visão reformista que prega a "flexibilidade", Frigotto (2017) defende a Formação Humana Integral, onde o trabalho é princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia são integradas. Para ele, a redução da carga horária da Formação Geral Básica e a fragmentação do currículo em itinerários retiram do estudante a base necessária para compreender as leis da natureza e

as contradições da sociedade. Sem essa base, o aluno perde a capacidade de agir como sujeito histórico, tornando-se apenas um objeto das engrenagens produtivas. Frigotto desconstrói o discurso do "protagonismo juvenil" e da "liberdade de escolha" dos itinerários. Ele afirma que, em um país com as desigualdades do Brasil, a escolha é uma ilusão administrativa. A maioria das escolas públicas, não tem condições de oferecer diversidade de caminhos, restando ao aluno o que a instituição "pode" oferecer dentro da estrutura do quadro funcional e dos espaços escolares.

Para Silva (2018) e Frigotto (2017), a verdadeira transformação passaria pela garantia de uma Formação Humana Integral, onde o trabalho é compreendido como princípio educativo e não como um destino predeterminado pela origem social do estudante. Somente ao reverter o esvaziamento crítico denunciado por Silva será possível formar cidadãos capazes de agir de forma autônoma e transformadora em uma sociedade profundamente desigual.

No ambiente escolar da E.E.P.M.M.P, esse debate teórico manifesta-se no desafio cotidiano de equilibrar a carga horária reduzida de disciplinas tradicionais com a introdução de novos componentes curriculares. A gestão escolar vê-se diante do dilema de manter a excelência acadêmica em exames tradicionais, como o ENEM, enquanto lida com currículos que, na visão crítica de Frigotto e Silva, são fragmentados. A escola torna-se, assim, um campo de resistência pedagógica, onde gestores e professores buscam "recheiar" os itinerários com a densidade científica que a reforma muitas vezes negligencia.

Os desafios pedagógicos na implementação do NEM na E.E.P.M.M.P envolvem, portanto, a necessidade de transcender a mera execução burocrática dos Cadernos Pedagógicos. É preciso que a prática docente consiga articular os temas transversais e as eletivas com os fundamentos das ciências e da filosofia, combatendo o esvaziamento denunciado pela literatura crítica. O bom desempenho acadêmico dos alunos da instituição, nesse sentido, pode ser interpretado como resultado de uma gestão que, embora utilize evidências para sua organização, não abre mão da preocupação com a formação sólida e crítica de seus estudantes.

A análise das práticas administrativas e pedagógicas na E.E.P.M.M.P demonstra que o sucesso na implementação do Novo Ensino Médio exige uma articulação complexa entre a eficiência administrativa e a densidade teórica. A

conexão entre Conde, Frigotto e Silva permite compreender que, para além das métricas de desempenho, a gestão escolar deve estar atenta aos sentidos da educação. O bom desempenho acadêmico observado na escola é fruto de um esforço coletivo para mitigar os efeitos do esvaziamento curricular, transformando os desafios da reforma em oportunidades de reafirmação de uma educação que, embora baseada em evidências, não renuncia ao seu compromisso com a formação humana integral.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E DEMANDAS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Nesta seção, utilizou-se a investigação também se amparou na abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1992) e disseminada no Brasil por Mainardes (2006). Esta perspectiva metodológica permite analisar a política educacional não como um texto estático, mas como um processo dinâmico que envolve os contextos de influência, de produção de texto e de prática.

De acordo com Mainardes (2006, p. 60)

O ciclo de políticas permite esclarecer que “as relações de poder são significativas tanto nos contextos macro quanto micro, sendo essencial observar os conflitos, negociações e estratégias empregadas nos diferentes contextos do ciclo de políticas.

A análise fundamenta-se em uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando o método de observação em campo como ferramenta central para registrar a dinâmica das unidades escolares. O processo de observação permitiu capturar a realidade empírica das salas de aula, a organização física dos espaços e a complexa logística dos novos horários.

A coleta de dados neste momento de observação, onde se registrou a efetiva ocupação dos espaços e a enxergar a reorganização dos tempos escolares permitiu confrontar as diretrizes teóricas da reforma com a prática cotidiana vivenciada pelos gestores, coordenadores, especialistas em educação e professores.

Antes da reforma, a grade horária era predominantemente linear e que após a implementação, os Itinerários Formativos oferecidos introduziram uma fragmentação que exige uma engenharia logística sem precedentes.

Este período de observação de 2024-2025, possibilitou identificar que um dos desafios à implementação é o desafio pedagógico, que por vezes, apresenta-se desconexa devido à falta de planejamento coletivo integrado.

Os Itinerários Formativos representam o cerne da flexibilização curricular. Eles são o conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher para aprofundar seus conhecimentos. A promessa é de uma educação mais personalizada.

A escolha por um estudo de caso permite uma imersão nas particularidades do cotidiano institucional, identificando como o novo arranjo curricular deixa de ser uma diretriz abstrata para se tornar uma realidade operada por sujeitos concretos. Analisar a gestão sob essa ótica é fundamental, pois é no núcleo gestor que convergem, de forma simultânea e muitas vezes conflituosa, as pressões das políticas públicas estaduais, as severas limitações orçamentárias e as urgentes demandas pedagógicas dos docentes e discentes.

O desenho metodológico foi estruturado para capturar a complexidade dessa transição, utilizando etapas de observação e coleta de dados.

O processo de observação em campo, durante os anos letivos de 2023, 2024 e 2025, permitiu registrar a dinâmica das salas de aula, a organização dos espaços e a logística dos novos horários, em especial a observação do funcionamento dos módulos II, cumpridos no ambiente escolar.

Enquanto as técnicas de coleta, que inclui a aplicação de instrumento de pesquisa (entrevistas com os gestores), serviram para mapear os desafios logísticos e estruturais que a escola enfrenta no seu cotidiano, durante todo o ano letivo. As políticas educacionais que norteiam o Novo Ensino Médio são influenciadas por um complexo cenário político. Segundo Motta e Frigotto (2017) destacam que a reforma não nasceu de um debate orgânico no chão da escola, mas foi imposta via Medida Provisória (MP 746/2016) em um momento de ruptura democrática e ajustes neoliberais. Esse contexto favoreceu a ascensão de uma agenda gerencialista, onde institutos e fundações empresariais passaram a ditar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

priorizando uma formação voltada para a eficiência produtiva e a conformação do trabalhador às novas demandas do mercado flexível.

A recente revisão da lei pela Lei nº 14.945/2024 demonstra que esse cenário permanece em acirrada disputa ideológica, evidenciando que as políticas educacionais são o resultado de correlações de forças políticas que tentam definir se a escola pública deve ser um espaço de emancipação humana ou um instrumento de reprodução de desigualdades sociais.

As decisões tomadas em esferas governamentais, tanto em nível federal quanto estadual, refletem matrizes ideológicas que impactam diretamente a execução das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O diálogo entre as formulações macroestatais e as realidades locais é frequentemente obstaculizado por divergências político-partidárias e descontinuidades administrativas, fatores que provocam a desarticulação das ações educativas na ponta do sistema.

Além disso, as constantes mudanças na gestão pública, com novas políticas educativas surgindo a cada nova administração, geram incertezas que dificultam o planejamento de longo prazo nas escolas. Essas pressões políticas exigem que as instituições educacionais estejam sempre adaptáveis, o que pode criar um ambiente instável e dificultar a continuidade de projetos fundamentais para a implementação do Novo Ensino Médio.

O financiamento adequado das políticas educacionais é fundamental para garantir que as mudanças propostas sejam viáveis. As escolas devem contar com apoio financeiro que possibilite a execução de ações efetivas, como programas de formação para docentes em novas abordagens pedagógicas, utilização de tecnologias na sala de aula e desenvolvimento de projetos interdisciplinares que respondam às especificidades do Novo Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto normatização do governo federal, estabelece diretrizes gerais que orientam a formação dos estudantes no país. No entanto, a implementação dessas diretrizes nas escolas de Minas Gerais deve alinhar-se também às resoluções e leis estaduais emitidas pela Secretaria de Estado da Educação. Essa dualidade geradora de tensões, pois enquanto a BNCC busca uma homogeneização do currículo nacional, a SEE/MG deve considerar as características regionais e as realidades locais.

A coexistência de orientações nacionais e estaduais pode promover um bom diálogo, mas também pode resultar em conflito, especialmente quando as diretrizes locais não estão sincronizadas com a implementação da BNCC. Os gestores escolares devem ser capazes de navegar por essa complexidade, assegurando que as ações pedagógicas respeitem tanto as orientações federais quanto as estaduais, promovendo uma educação contextualizada e significativa.

Para que a implementação do Novo Ensino Médio seja bem-sucedida, gestores escolares têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para as mudanças. É fundamental que desenvolvam lideranças educacionais que fomentem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um espaço de diálogo constante. Além disso, é preciso que os gestores busquem formação e capacitação contínuas sobre as normativas em vigência, para que possam orientar sua equipe de forma eficaz.

A gestão escolar é um pilar fundamental para o funcionamento das instituições de ensino, indo muito além da simples administração de recursos. Ela se define como o processo de organizar, planejar e liderar todas as esferas (administrativa, financeira, pedagógica e de recursos humanos) que compõem a escola, com o objetivo central de garantir o aprendizado efetivo dos alunos. Diferente de uma gestão puramente empresarial, a gestão escolar foca no desenvolvimento humano e social, buscando criar um ambiente que favoreça a construção do conhecimento e a formação cidadã.

Segundo Baruffi (2014, p.153):

Muitos são os desafios que permeiam o trabalho do gestor/administrador escolar, mas cabe ao mesmo demonstrar, através da liderança, da articulação, da razão e da emoção, construir uma administração voltada para uma escola onde se busca formar sujeitos historicamente críticos, que refletem e constroem seus conhecimentos.

Os princípios que regem uma gestão moderna fundamentam-se na gestão democrática, na autonomia, na transparência e na participação coletiva. Isso significa que as decisões não devem ser centralizadas apenas na figura do diretor, mas compartilhadas com o conselho escolar, professores, pais e estudantes. Ao promover a corresponsabilidade, a escola fortalece seu projeto político-pedagógico e garante que as ações educativas estejam alinhadas à

realidade e às necessidades da comunidade local, respeitando a ética e a equidade no acesso ao ensino.

É a autonomia da gestão financeira na prática e a admissibilidade para que se pratique a criatividade, tendo mira o alcance de recursos mais eficientes e eficazes com o uso dos recursos públicos destinados à educação (Brasil, 2002, p.15).

Segundo Oliveira (2007, p.367) A descentralização administrativa que se observa tem representado a transferência das obrigações dos órgãos centrais às escolas, sobretudo por meio de programas especiais.

A Constituição de 1988 (CF/1988) e a LDB (Lei 9.394/96) estabelecem a gestão democrática como princípio. A lei prevê a participação da comunidade, mas a realidade entrega conselhos escolares figurativos. A gerência muitas vezes sufoca a educação, pois o diretor é cobrado para ser um eficiente administrador de papéis, enquanto o diálogo pedagógico fica em segundo plano.

Lück (2009) aborda em seus escritos que “a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem também de liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional” e discute a complexidade da liderança escolar, apontando que a legislação exige competências multifacetadas que a formação inicial dos gestores raramente oferece.

Enquanto as políticas públicas focam em metas quantitativas (índices, fluxos e aprovação), mas os gestores gastam 90% do tempo resolvendo conflitos imediatos, problemas de infraestrutura ou falta de pessoal. Existe uma distância enorme entre a "escola ideal" das diretrizes curriculares e a "escola real" que carece de internet, merenda ou apoio psicológico.

Um dos maiores desafios para os gestores escolares, tanto em Minas Gerais quanto no restante do país, reside na complexa organização curricular. A necessidade de equilibrar as disciplinas da Formação Geral Básica com os novos componentes dos Itinerários Formativos dentro de uma carga horária limitada transformou-se em um verdadeiro quebra-cabeça administrativo e pedagógico. Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), a reforma "impõe aos gestores dos sistemas de ensino e aos gestores escolares novos desafios, alguns deles sem perspectiva próxima de superação”, o que evidencia, desde o princípio, a magnitude das dificuldades que se apresentariam.

Diferente de outros cargos da carreira da educação, a função de Coordenador do NEM não foi criada por uma Lei Ordinária específica de criação de cargo, mas sim instituída por meio de Resoluções e Orientações Normativas emitidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sob o amparo da legislação federal da reforma curricular. A criação da figura do Coordenador do NEM, nas escolas, geralmente um professor indicado pelo gestor, foi uma tentativa de descentralizar a gestão da reforma, mas não substituiu a necessidade de uma participação coletiva mais ampla.

A figura do coordenador pedagógico, tradicionalmente vista como o elo entre a direção e os professores, passou por uma reconfiguração forçada. Conforme o Memorando – Circular nº 1/ 2022/ SEE / DIEM onde:

Por meio do Memorando Circular nº 26 do dia 16 de dezembro de 2021 a Diretoria do Ensino Médio definiu junto a Rede de Escolas Estaduais de Minas Gerais as atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área de Conhecimento para atuação no Novo Ensino Médio. (...). Para tanto, o perfil articulador e o conhecimento dos princípios orientadores do Novo Ensino Médio são essências para o desenvolvimento de um bom trabalho de coordenação pedagógica e conseqüentemente, para a plena implementação desta nova proposta curricular. (Memorando – Circular SEE/DOEM - nº01/2022)

O coordenador pedagógico deixou de ser apenas um orientador de práticas para se tornar um gestor de logística curricular. A complexidade de organizar horários que contemplem a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos, muitas vezes em escolas com déficit de professores, transformou a rotina pedagógica em um exercício exaustivo de engenharia administrativa. No contexto da implementação da reforma, observa-se a inversão de prioridades descrita pela literatura crítica da gestão educacional (Hypólito, 2022): a administração dos meios (carga horária, enturmação, falta de salas) tem consumido o tempo que deveria ser dedicado aos fins (a qualidade do aprendizado). O coordenador, sufocado pelo cumprimento de metas gerenciais e planilhas de atribuição, encontra dificuldades severas para exercer sua função primordial de formador continuado do corpo docente.

Um dos maiores desafios apontados por investigadores do campo do currículo (Silva; Lopes, 2021) é a fragmentação do conhecimento decorrente da flexibilização estrutural. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

prescreve a interdisciplinaridade, a implementação prática tem gerado o que a literatura especializada conceitua como um "currículo colcha de retalhos", marcado pela dispersão de conteúdos e perda de densidade científica. A organização escolar deve garantir a unidade dialética entre os objetivos políticos e pedagógicos e os conteúdos de ensino. No entanto, a proliferação de componentes eletivos sem o devido suporte de formação docente cria um abismo intransponível entre a intenção pedagógica normativa e a realidade da sala de aula.

No chão da escola em questão, essa fragmentação curricular e o consequente esvaziamento conceitual deixaram de ser hipóteses teóricas para se materializarem em entraves logísticos documentados pela secretaria da instituição. Conforme registrado nas notas do diário de campo desta pesquisa e nos depoimentos dos professores, a inserção compulsória de unidades curriculares como as Práticas Comunicativas ou o próprio Núcleo de Inovação em Matemática ocorreu sem que a rede estadual fornecesse subsídios formativos prévios e da indisponibilidade temporária de insumos tecnológicos devido às reformas estruturais de 2024-2025 na escola de Igarapé, o corpo docente tendeu a reconfigurar essas eletivas de forma improvisada, validando o diagnóstico literário de que a flexibilização, na ponta do sistema, precariza o trabalho docente e aprofunda as assimetrias na formação dos estudantes.

De acordo com Lück (2009), a gestão participativa exige que todos os atores compreendam o sentido das mudanças. No caso do NEM, a rapidez da implementação impediu um processo de apropriação crítica. O resultado é um distanciamento: a lei fala em Projeto de Vida, mas a escola como a da pesquisa, até tem os profissionais, assistentes sociais e psicólogos e também, os orientadores educacionais, mas com a grande demanda que vai além do serviço burocrático específico de cada profissional, agora é urgente dar suporte socioemocional ao estudante.

A autonomia curricular, que permite aos alunos escolherem áreas de enfoque e disciplinas, pretende despertar o interesse e a motivação dos estudantes. Contudo, é fundamental que os alunos sejam acompanhados e orientados por seus educadores durante esse processo, de modo a garantir que suas escolhas sejam baseadas em informações sólidas e que respeitem seus objetivos pessoais e profissionais.

As escolas devem se tornar espaços de inovação e diálogo, onde a gestão é capaz de integrar todas as partes interessadas rumo a um objetivo comum: a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. Somente com a colaboração ativa de todos os envolvidos será possível que as políticas educacionais se tornem realidade e que o Novo Ensino Médio cumpra seu papel de transformação na educação brasileira. A consolidação do Novo Ensino Médio como uma política de transformação depende da capacidade da gestão escolar em converter diretrizes legais em práticas significativas. O sucesso desta reforma não reside apenas na mudança da carga horária, mas na construção de uma cultura escolar baseada na colaboração ativa.

Na E.E.P.M.M.P, a implementação do NEM exigiu uma reorganização profunda da logística de horários e dos espaços físicos, demandando uma liderança que articulasse a eficiência administrativa com o acompanhamento pedagógico. Os desafios de coordenar os Itinerários Formativos e a Formação Geral Básica (FGB) tornaram-se o centro das preocupações gestoras, visando garantir que a transição não prejudicasse os índices de aprendizagem já consolidados pela instituição.

3.3 – ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular do NEM tem como proposta elementar de que o aluno possa aprofundar seus estudos em áreas de seu interesse (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional) pressupõe uma rede de ensino robusta e capaz de oferecer todas as opções. Mas é preciso ressaltar que esta organização não vem sendo fácil, muitos são os desafios e cada estado, município e escola tem que fazer as adequações necessárias para que o estudante possa ter seu desenvolvimento em várias esferas (multidimensional) e que possa ir além respeitando suas habilidades e competências como descrito na BNCC. (Brasil, 2017).

No campo da implementação, o desafio das redes de ensino e unidades escolares tornou-se muito mais complexo e voltado para a gestão estratégica. Não se trata apenas de reorganizar as disciplinas tradicionais, mas de integrar projetos de vida, eletivas e oficinas que dialoguem com a realidade do aluno. A

implementação eficaz requer uma revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), garantindo que a escola possua infraestrutura e corpo docente capacitados para mediar esses novos percursos. A interdisciplinaridade deixa de ser um conceito abstrato para se tornar a base da organização curricular, exigindo maior diálogo entre professores de diferentes áreas.

A transição para este modelo também evidenciou lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à equidade. Enquanto algumas instituições conseguem oferecer uma vasta gama de itinerários e parcerias com o setor privado ou técnico, outras enfrentam limitações de recursos e pessoal que restringem as opções dos estudantes. A organização curricular, portanto, passou a exigir um esforço constante de adaptação e monitoramento, visando assegurar que a "flexibilização" não resulte em um empobrecimento da formação acadêmica básica, mas sim em um currículo que prepare o jovem tanto para o ensino superior quanto para o mundo do trabalho.

A consolidação do NEM demanda um processo contínuo de avaliação e ajuste. Com as recentes discussões e revisões normativas (como o PL 5.230/2023), a organização curricular está sendo refinada para garantir um equilíbrio maior entre a carga horária da base comum e a parte diversificada. O foco atual da implementação reside em fortalecer o Projeto de Vida como o eixo central que conecta os interesses do aluno às possibilidades do currículo, transformando a escola em um espaço de maior engajamento e protagonismo juvenil, sem perder de vista a qualidade técnica e científica necessária para a formação integral.

Para Silva (2019), a BNCC do Ensino Médio opera uma redução epistemológica. Ao focar no "saber fazer" e na resolução de problemas imediatos, o currículo se afasta do compromisso com a ciência, a cultura e a arte como patrimônios universais. A autora ressalta que:

A BNCC não é apenas um documento normativo; ela é um instrumento de padronização que visa controlar o trabalho docente e alinhar a educação básica às demandas de organismos internacionais e do setor empresarial, em detrimento de uma formação que possibilite a leitura crítica do mundo (Silva, 2019, p. 5).

Outro desafio apontado pela autora é a descaracterização das disciplinas escolares. Com a organização por áreas do conhecimento e a ênfase em competências transversais, disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física perdem seu espaço garantido como campos de saber específicos, tornando-se, muitas vezes, apêndices diluídos em outros componentes curriculares. Isso gera uma precarização não apenas do aprendizado do aluno, mas também da identidade profissional do professor.

Motta (2017) discute a urgência com que a reforma foi aprovada, apontando que o objetivo era atender a uma agenda política de contenção de gastos (como o Teto de Gastos) e de abertura da educação pública ao setor privado, por meio de parcerias para a oferta de itinerários, especialmente o de formação técnica.

A análise do Novo Ensino Médio expõe o embate entre o discurso oficial de inovação e o risco real de precarização pedagógica, evidenciando as contradições estruturais dessa nova organização escolar.

Frigotto (2017), declara que o principal desafio curricular reside na manutenção do equilíbrio entre uma base comum sólida e a diversificação de trajetórias, sem que isso resulte em perda de qualidade ou em diferenciação de direitos entre estudantes de diferentes classes sociais. A questão curricular no Novo Ensino Médio não é apenas técnica, mas eminentemente política, superar os desafios postos exige uma revisão crítica da BNCC e dos itinerários formativos, garantindo que a escola pública continue sendo um espaço de acesso ao conhecimento científico e de promoção da igualdade de oportunidades.

A gestão escolar precisa lidar com orçamentos engessados que não acompanham a necessidade de novos materiais didáticos específicos para os itinerários. A burocracia de compras e licitações muitas vezes retarda a chegada de insumos básicos, fazendo com que a teoria da inovação curricular chegue à sala de aula muito antes das ferramentas necessárias para executá-la.

Sendo assim, a gestão escolar diante do Novo Ensino Médio é uma atividade de alta complexidade que exige uma visão sistêmica. Não basta que o gestor seja um bom administrador de recursos; ele deve ser um líder pedagógico capaz de reorganizar a estrutura burocrática para que ela sirva à inclusão e à excelência. O sucesso do NEM depende da capacidade da escola em

transformar seus desafios estruturais em oportunidades de aprendizado, garantindo que a burocracia seja o suporte, e não o obstáculo, para o projeto de vida de cada aluno.

3.4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Guiada pelo desejo de compreender a realidade em sua complexidade, esta pesquisa se justifica pela necessidade de capturar as percepções, os significados e as experiências dos sujeitos envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, esta seção, destina-se à apresentação e à fundamentação dos caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, alinhados aos objetivos propostos e à natureza do problema investigado.

Compreende a definição da abordagem, do método e dos procedimentos técnicos adotados, bem como a caracterização *in lócus* da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e das estratégias de coleta e análise dos dados. Todos os passos descritos seguem os princípios da rigorosidade científica, visando garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, em conformidade com as orientações da linha de pesquisa em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

3.4.1 Abordagem e método de pesquisa

A investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, entendida como aquela que permite compreender a realidade social em sua complexidade, analisando as relações, os processos e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e ao contexto em que atuam (André, 2013). Esta escolha justifica-se pelo fato de o objeto de estudo — a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e seus desafios na escola estadual — não poder ser reduzido apenas a dados quantitativos, mas exigir a compreensão das percepções, das dificuldades e das estratégias de adaptação desenvolvidas pelos atores escolares. Conforme afirma Yin (2015), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto real, no qual as fronteiras entre o fenômeno e o ambiente não são claramente definidas.

Quanto ao método, adotou-se o estudo de caso, definido como uma investigação empírica que examina um fenômeno atual dentro do seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e nas quais múltiplas fontes de evidência são utilizadas (Yin, 2015). Essa opção mostra-se pertinente para esta dissertação, uma vez que o objetivo central é analisar detalhadamente como as políticas públicas do NEM são apropriadas, interpretadas e operacionalizadas no âmbito específico da escola em questão, E.E.P.M.M.P. O estudo de caso permite aprofundar a análise das particularidades dessa instituição, capturando as contradições, os avanços e os entraves existentes entre o que é prescrito nas normativas federais e estaduais e o que de fato se concretiza no cotidiano escolar.

A pesquisa possui, ainda, natureza exploratória e descritiva: exploratória, por buscar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e a construir hipóteses; e descritiva, por propor descrever as características do processo de implementação, identificando as percepções dos gestores e docentes, as condições estruturais e as dinâmicas pedagógicas estabelecidas (Gil, 2019).

A primeira etapa consistiu no levantamento e análise documental e dentre os documentos e fontes de pesquisa que podem ser utilizados e embasar esta pesquisa estão: Constituição Federal (1988); Lei nº 9.394 (1996); Currículo Referência de Minas Gerais (2005); Lei nº 14.155 (2009); Base Nacional Comum Curricular (2018); Currículo de Aprendizagem de Minas Gerais (2018); Resolução SEE/MG, nº 4.777 (2022); Resolução SEE/ MG, nº 4.944 (2023); Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE); Qedu; dados do Censo Escolar; Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto / Igarapé - Minas Gerais (PPP / 2025), atas de reuniões administrativas e pedagógicas (2022-2025); atas de escolha dos itinerários formativos pelos alunos (2022/2023); Caderno de aprofundamento nas áreas de conhecimento, SEE/MG (2021-2023).

Analisar o PPP (2025), permitiu identificar se a flexibilização curricular e os Itinerários Formativos estavam formalmente previstos ou se a escola ainda operava sob uma estrutura burocrática rígida, desconectada das novas diretrizes da BNCC.

3.4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Maria de Magalhães Pinto (E.E.P.M.M.P.), instituição pública estadual situada na zona urbana do município de Igarapé, Minas Gerais. Fundada em 1934 e inaugurada em 1936, a instituição passou por diversas reestruturações ao longo de sua trajetória, tendo sido transferida em 2017 para um novo prédio, com infraestrutura mais ampla e acessível, localizada no bairro Cidade Jardim.

A escolha desta escola como campo empírico justifica-se por critérios de relevância e pertinência: trata-se da única instituição da rede estadual no município que oferta exclusivamente o Ensino Médio Regular (diurno e noturno), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos técnicos integrados, o que a torna um cenário privilegiado para observar a implementação das diferentes dimensões e modalidades do Novo Ensino Médio. Além disso, a instituição integra a região de abrangência da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, contexto onde as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) são aplicadas, permitindo analisar o tensionamento entre as diretrizes centrais e a realidade local.

3.4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta investigação foram os atores institucionais diretamente envolvidos no processo de gestão, coordenação e execução das atividades pedagógicas relacionadas ao Novo Ensino Médio, considerados os principais responsáveis pela mediação entre as políticas públicas e a prática escolar. Com base na teoria dos burocratas de nível de rua (LOTTA, 2015; LIPSKY, 1980), que entende esses profissionais como atores dotados de discricionariedade e capacidade de reconstruir as políticas no momento da sua implementação, foram definidos os seguintes grupos de participantes:

Quadro 13 – Sujeitos da Pesquisa – Entrevista

Entrevistas	Cargos	Tempo na função	Formação
Gestor (1)	Diretor	13 anos	Educação Física
Gestor (2)	Vice-diretor (Vespertino)	07 anos	Filosofia
Gestor (3)	Vice-diretora (Noturno)	13 anos	Química
Coordenadora (1)	Coordenadora do NEM – Tarde	5 anos	Educação Física
Especialista em Educação Básica	EEB (Noite)	3 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A entrevista realizada nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2026, com a equipe gestora composta pelo diretor, vice-diretores dos turnos diurno e noturno, responsáveis pela administração geral, cumprimento das normativas e gestão de recursos humanos e materiais e com a equipe pedagógica é formada pela coordenadora do Novo Ensino Médio (tarde) e pela especialista em Educação Básica (noite), profissionais que atuam diretamente na articulação curricular, suporte docente e acompanhamento das práticas pedagógicas.

A pesquisa de campo contou com a realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores da instituição escolar utilizando como ferramentas de apoio um roteiro previamente validado com perguntas abertas, um gravador de áudio digital para o registro fidedigno das falas e o diário de campo para anotações de impressões contextuais. A escolha da entrevista semiestruturada provou-se indispensável para capturar a subjetividade e a visão macro da gestão, permitindo que os gestores escolares discorressem livremente sobre os bastidores da implementação curricular, as pressões institucionais e os arranjos logísticos diários.

Sob a ótica do rigor acadêmico aliado à sensibilidade investigativa, a entrevista qualitativa com a gestão escolar funciona ao dar voz aos coordenadores e especialistas, o pesquisador captura o não dito das reformas e como as tensões na implementação dos itinerários formativos, os dilemas éticos na alocação de recursos e o esforço de liderança para manter a coesão da comunidade escolar.

A definição desses sujeitos visa abranger as diferentes dimensões envolvidas na implementação: desde a gestão administrativa até a regência em sala de aula, permitindo uma visão ampla e triangulada dos desafios

enfrentados, das estratégias adotadas e das percepções sobre os impactos da reforma. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E), conforme as normas éticas que regulamentam a pesquisa com seres humanos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

Como aponta a literatura clássica de metodologia, esse procedimento não busca apenas coletar dados, mas construir um espaço de reflexão mútua onde a prática profissional é legitimada como fonte de saber científico. Assim, a importância dessas entrevistas reside na capacidade de humanizar o dado estatístico, conferindo rosto e voz aos desafios da gestão, e permitindo que a dissertação ofereça soluções que sejam, ao mesmo tempo, teoricamente robustas e realisticamente aplicáveis ao universo educacional.

Sob a perspectiva do estudo de caso qualitativo como busca por significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, essas entrevistas constroem uma ponte entre a macroestrutural das reformas e o microcotidiano da gestão. Assim, a pesquisa não só humaniza estatísticas frias, mas gera soluções teoricamente robustas e aplicáveis, fortalecendo a gestão em tempos de transição.

Os professores tanto da Formação Geral Básica como dos Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas foram convidados a participar desta pesquisa no ambiente escolar. Como estratégia para capturar a pluralidade de visões sobre a transposição curricular e as rotinas pedagógicas nas salas de aula, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas tendo como instrumento que foi disparado eletronicamente por meio da plataforma *Google Formulários* nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2026, permanecendo aberto para o recebimento de respostas até às 23:59. No que diz respeito à adesão dos participantes, o universo pesquisado era composto pela totalidade dos 48 professores que integram o corpo docente da escola pesquisada, desse montante, obteve-se o retorno efetivo de 12 questionários devidamente preenchidos.

Embora, sob o prisma puramente quantitativo, esse número represente uma taxa de resposta de 25% do corpo docente, reconhece-se que tal amostra não possui representatividade estatística para generalizações e não expressa a

totalidade ou a homogeneidade do grupo pesquisado. Contudo, sob a perspectiva da abordagem qualitativa e do delineamento do estudo de caso único, optou-se por apresentar e analisar esses dados tendo em vista sua capacidade de ilustrar aspectos específicos, tendências locais e pontos de tensão vividos por uma fração significativa de professores envolvidos na reforma nesta instituição, em Igarapé, Minas Gerais. Assim, as respostas colhidas não pretendem mapear o universo absoluto da instituição, mas operam como valiosos vetores analíticos que lançam luz sobre as contradições da prática docente em serviço.

A etapa se apresenta como um momento crucial para dar sentido ao material empírico. Para este estudo, a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), foi a ferramenta escolhida para desvendar os discursos, as representações e os significados presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. E define a análise de conteúdo como

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 44).

3.4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a construção do corpus empírico, utilizaram-se múltiplas fontes de evidência, técnica conhecida como triangulação de dados, que confere maior fidedignidade e robustez às análises, ao permitir cruzar informações obtidas por diferentes meios e sob diferentes perspectivas (André, 2013). Os procedimentos técnicos adotados foram a análise documental, que constituiu como uma das principais fontes de dados, compreendendo o exame crítico do arcabouço normativo e institucional que baliza a reforma e a sua operacionalização na escola. O material analisado incluiu documentos legais federais como: Lei nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação; Documentos normativos estaduais: Resoluções SEE/MG nº 4.657/2021, nº 4.777/2022, Currículo

Referência de Minas Gerais, Cadernos Pedagógicos e Catálogos de Disciplinas Eletivas e por Documentos institucionais da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP 2022-2025), matrizes curriculares, quadros de horários, atas de reuniões pedagógicas e administrativas, Planos de Curso, relatórios de gestão e dados de matrícula extraídos do SIMADE e QEdu.

Essa etapa permitiu identificar o que é prescrito formalmente, possibilitando o contraste sistemático com os dados obtidos por meio das percepções dos sujeitos e da observação da prática.

As entrevistas e os questionários realizados nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2026, no ambiente escolar.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento central de aproximação com os sujeitos, justificado pela necessidade de acessar as camadas subjetivas, as interpretações e os significados atribuídos à reforma, bem como as táticas de adaptação e resistência presentes no cotidiano escolar. Conforme orienta André (2013), a entrevista semiestruturada permite flexibilidade para aprofundar questões emergentes durante o diálogo, ao mesmo tempo que mantém um roteiro norteador alinhado aos objetivos da pesquisa.

Foi elaborado um roteiro direcionado à equipe gestora e pedagógica, com foco em questões de organização administrativa, gestão de pessoas, infraestrutura e alinhamento normativo sendo que as entrevistas foram realizadas de forma individual, gravadas com autorização prévia e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise, para esta transcrição foi utilizado o Transcribe, ferramenta gratuita no navegador para transcrição manual facilitada.

Um questionário foi aplicado aos docentes, desenvolvido por meio da plataforma Google Formulários, a todo o corpo docente atuante no período de implementação. O instrumento objetivou coletar dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil profissional dos docentes, a sua formação inicial e continuada, a percepção sobre as condições de oferta dos Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas, as principais dificuldades encontradas e as avaliações sobre o impacto da reforma na prática pedagógica. Os dados obtidos permitiram traçar um panorama geral das percepções docentes, quantificar tendências e identificar pontos convergentes e divergentes nas diferentes áreas do conhecimento.

Como estratégia adicional, utilizou-se a observação participante, viabilizada pela condição da pesquisadora, que atua na instituição como docente desde 2006. Essa imersão no campo permitiu o registro sistemático, em diário de campo, de situações, diálogos, rotinas e eventos que não emergem apenas em documentos ou entrevistas formais. Essa técnica foi fundamental para captar a dinâmica do funcionamento da escola, a utilização dos espaços físicos, a organização dos horários e as relações estabelecidas entre os diferentes atores, elementos que enriquecem a compreensão dos desafios práticos da implementação.

3.4.5 Fases dos procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento e interpretação dos dados coletados, adotou-se a análise de conteúdo, na modalidade análise temática, conforme proposta por Bardin (2016). Esse método consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas principais segundo o quadro descritivo:

Quadro 14 – Etapas do processo analítico

Etapa	1. O que foi realizado
Pré-análise	2. Fase de organização do material, que envolveu a leitura flutuante dos documentos, das transcrições das entrevistas e das respostas dos questionários, com o objetivo de construir um primeiro contato com os dados e definir os eixos de análise, alinhados aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa.
Exploração do material	Etapa de codificação e classificação, na qual os dados foram agrupados em categorias e subcategorias temáticas, definidas a partir das questões norteadoras do estudo e das recorrências e especificidades encontradas no material empírico. Foram estabelecidas categorias como: gestão administrativa e

	infraestrutura; formação e condições de trabalho docente; implementação curricular e interdisciplinaridade; percepções sobre protagonismo e escolha; e relações entre norma e prática.
Interpretação e discussão dos resultados	Momento de articulação entre os dados empíricos, o referencial teórico e as normativas analisadas. Buscou-se interpretar os significados presentes nas falas e nos registros, identificando contradições, desafios, potencialidades e relações de causa e efeito que explicam o processo de implementação do NEM na realidade estudada. Os resultados foram discutidos com base nos conceitos de burocracia de nível de rua, discricionariedade, gestão educacional e políticas curriculares, permitindo responder aos problemas e objetivos desta dissertação.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026) a partir dos processos e etapas desenvolvidas na pesquisa.

Todo o percurso metodológico descrito fundamenta-se na premissa de que a compreensão dos desafios da implementação do Novo Ensino Médio requer olhar atento não apenas para o que está posto em lei, mas, sobretudo, para como a política se move, se adapta e se transforma ao chegar ao chão da escola pública.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: O NOVO ENSINO MÉDIO NO CHÃO DA ESCOLA

4.1 PERCEPÇÕES ANTECIPADAS E O IMPACTO INICIAL DA REFORMA NA EQUIPE DE GESTÃO

A introdução das diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM), balizada pela Lei nº 13.415/2017, reverberou no ambiente da E.E.P.M.M.P, por meio de uma ambivalência institucional caracterizada pelo tensionamento entre a expectativa política idealizada e a incerteza operativa. As narrativas colhidas junto à equipe gestora, compreendendo a direção, as vice-diretores e a coordenação pedagógica, revelam que o anúncio da reforma foi recebido sob o signo da cautela institucional e do desalinhamento de informações técnicas. O Gestor 1 confessa este cenário de vulnerabilidade inicial ao rememorar as impressões que circularam na comunidade escolar:

Estávamos com muita expectativa, mas também com muitas dúvidas e inseguranças, pois sabíamos que a transformação prometida exigiria não só mudança no currículo, mas também investimento, planejamento e apoio constante da Secretaria de Educação. (Gestor 1, 2026).

Essa fricção entre a prescrição normativa e a capacidade de execução logística é corroborada pelo depoimento do Gestor 2, que destaca o caráter pragmático da recepção da proposta pela equipe de suporte pedagógico. Segundo o participante, as primeiras reações transitaram por um vetor de "curiosidade e cautela", alimentado por uma "preocupação com os desafios práticos da adaptação curricular, formação docente e infraestrutura" (Gestor 2, 2026).

Para a Gestora 3, por sua vez, a transição instalou um nítido "clima de incertezas, sem saber como iríamos trabalhar as novidades" face à carência de fluxos comunicacionais estáveis por parte do órgão central da rede estadual mineira. Como sugerem Santos e Almeida (2021), "é fundamental que as políticas públicas invistam em formação continuada e infraestrutura adequada, além de promover um diálogo efetivo entre os gestores e a comunidade escolar"

(p. 112). Somente assim será possível avançar para uma educação que realmente atenda às necessidades contemporâneas.

Do ponto de vista analítico, o impacto inicial documentado nesta pesquisa desvela o descompasso crônico que historicamente acompanha as políticas educacionais formuladas de maneira centralizada no Brasil. Diretores e coordenadores pedagógicos viram-se compelidos a gerenciar as ansiedades e os questionamentos de uma comunidade escolar confrontada com a desestruturação de um modelo de ensino consolidado por décadas. A promessa regulatória de fomento ao protagonismo estudantil e à flexibilização esbarrou, desde o primeiro momento, na ausência de diretrizes operacionais claras, transferindo para a discricionariedade dos gestores na ponta do sistema a responsabilidade civil e administrativa de decodificar e implementar arranjos curriculares complexos sem o correspondente aporte financeiro e técnico.

4.2 A ENGENHARIA LOGÍSTICA NA OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E OS CONFLITOS HORÁRIOS

A operacionalização prática dos Itinerários Formativos exigiu da escola um esforço adaptativo que se aproximou de uma engenharia administrativa reativa. Diante da necessidade de alinhar a Formação Geral Básica (FGB) aos blocos de aprofundamento flexibilizados, a coordenação pedagógica e a direção escolar viram sua margem de escolha restringida pelas condições materiais preexistentes no estabelecimento de ensino. O processo de seleção dos itinerários a serem ofertados não decorreu de uma consulta estritamente autônoma às vocações dos discentes, mas sim de uma triagem prévia balizada pelas limitações físicas e de recursos humanos da escola de Igarapé-MG. O Gestor 1 descreve a metodologia impositiva que presidiu essa organização:

Nos organizamos de acordo com as condições concretas da escola e os interesses dos alunos. Fizemos uma pré-seleção de quais itinerários a escola tinha condições de oferecer e os alunos fizeram a escolha de qual desses itinerários eles queriam. (Gestor 1, 2026).

Sendo que a reorganização curricular não pode ser compreendida isoladamente, pois está articulada a projetos de sociedade e a concepções distintas de formação humana. Nesse sentido, as equipes gestoras se viram diante do desafio de traduzir uma legislação ampla às práticas pedagógicas cotidianas, muitas vezes sem clareza sobre seus impactos de longo prazo. Um ponto sensível foi a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos que embora tenha sido apresentada como eixo estruturante da reforma, sua integração ao currículo escolar demandou replanejamento, formação continuada e revisão de documentos institucionais.

Essa reconfiguração curricular desnuda a contradição estrutural do Novo Ensino Médio no chão da escola pública. Ao priorizar princípios como a atratividade e o protagonismo juvenil, a lei pressupõe um cenário de abundância material e flexibilidade laboral que colide com a escassez crônica de pessoal e com a rigidez orçamentária que caracterizam a rede estadual de Minas Gerais.

Conforme sinalizado pela Gestora 3, os princípios do NEM visavam "flexibilizar o currículo, valorizando o protagonismo juvenil, a interdisciplinaridade e a conexão com a realidade dos estudantes" (Gestor 3, 2026). Contudo, no plano da prática concreta, a autonomia discente foi limitada às poucas opções viabilizadas pela engenharia do Quadro de Distribuição de Aulas (QDA).

A tentativa de materializar o protagonismo estudantil em um contexto de restrições estruturais evoca a crítica de Sacristán (2017) ao sublinhar que a emancipação do aprendizado pressupõe que o estudante seja o sujeito ativo de seu percurso. Quando a escola se vê forçada a realizar uma "pré-seleção" burocrática dos itinerários viáveis, o cardápio de opções se converte em uma imposição camuflada de escolha. Adicionalmente, a inserção compulsória do sexto horário diário para cumprir a expansão da carga horária para 3.000 horas gerou graves conflitos de permanência na escola. As atas e os relatos de campo documentam que a adequação horária colidiu frontalmente com a realidade do estudante trabalhador, especialmente no período noturno e nas turmas de EJA, forçando a gestão a mediar índices severos de evasão e fadiga escolar decorrentes de uma matriz horária insensível às vulnerabilidades socioeconômicas locais.

Sob a perspectiva das adaptações na infraestrutura, principalmente do laboratório de Ciências da Natureza e de Informática, o Gestor 1, respondeu

“(...) investimos na reposição e renovação dos materiais didáticos, como microscópios, vidrarias, reagentes químicos básicos e kits de experimentos que atendem aos conteúdos previstos para o Novo Ensino Médio e implantamos o laboratório de informática com computadores com desempenho compatível com as demandas das disciplinas e itinerários que envolvem tecnologia, programação e pesquisa”. (Gestor 1, 2026)

No relato da Gestora 3, sobre os aspectos ligados à melhoria da infraestrutura, ela cita

“(...) foram feitas adaptações básicas, como a reorganização dos espaços, aquisição de materiais e equipamentos, melhorias na rede elétrica e na conectividade do laboratório de informática. No entanto ainda há limitações que impactam a plena execução das atividades práticas”. (Gestora 3, 2026)

Além das reformas físicas, a implementação do NEM demandou reorganização dos tempos e espaços escolares. A ampliação da jornada implicou redefinição de rotinas, criação de momentos de planejamento coletivo e adequação do calendário letivo. A escola precisou ressignificar seus ambientes, transformando-os em espaços de convivência, investigação e criação.

Outro desafio relevante foi a integração entre gestão administrativa e gestão pedagógica. Essa articulação revelou que a organização escolar é atravessada por múltiplas dimensões interdependentes, nas quais decisões administrativas impactam diretamente a qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente.

Quais foram os maiores desafios encontrados pela equipe pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio nesta instituição? Segundo a Especialista em Educação:

“O desenho curricular dos Itinerários Formativos e das unidades eletivas pressupõe uma escola dotada de espaços multifuncionais e alta conectividade para favorecer as práticas investigativas e as metodologias ativas. Contudo, a nossa realidade prática foi marcada por limitações históricas de infraestrutura. Passamos por longas reformas estruturais (entre 2024 e 2025) que, embora necessárias, resultaram na indisponibilidade temporária de insumos tecnológicos, como o próprio laboratório de informática.” (EEB)

Ressaltando que a infraestrutura adequada, seja os laboratórios e a biblioteca, influenciam muito na qualidade das aulas, principalmente das disciplinas eletivas e dos itinerários formativos e que impacta também nas disciplinas da Formação Geral Básica.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DO IMPROVISO À SOBRECARGA DOCENTE

Um dos eixos de maior tensionamento apontados pela totalidade da equipe gestora reside na formação dos professores para atuar nas novas ementas introduzidas pela reforma curricular. A inserção de componentes práticos e transversais, tais como Projeto de Vida, Práticas Comunicativas e o Núcleo de Inovação em Matemática, demandou do corpo docente o domínio de saberes e metodologias que não integraram suas trajetórias de formação inicial.

Para responder a essa lacuna e mitigar os focos de resistência ativa diagnosticados na sala de aula, a gestão escolar utilizou sua margem discricionária para instituir espaços de acolhimento e suporte técnico dentro dos limites normativos permitidos pela carga horária de Módulo II. A Gestora 3 relata os expedientes mobilizados pela coordenação para contornar o isolamento pedagógico dos docentes:

A escola oferece encontros para troca de experiências, incentiva o trabalho colaborativo e mantém o diálogo aberto para apoiar os professores nas dificuldades enfrentadas, principalmente, no Módulo II. (Gestor 3, 2026).

Essa estratégia de acolhimento é ratificada pelas falas do Gestor 1, que elenca como pilares de sua governança a "escuta ativa", a "reorganização da carga horária e distribuição equilibrada das turmas" e o "reconhecimento do esforço docente" (Gestor 1, 2026).

Todavia, esses arranjos locais, embora fundamentais para a manutenção do clima organizacional da escola, expõem o fenômeno da transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo. A ausência de programas centralizados de formação continuada promovidos de forma sistemática pela SEE/MG reduziu a política de capacitação a um esforço intuitivo e colaborativo entre pares no chão da escola.

Esse diagnóstico, ao asseverarem que as deficiências da formação inicial, quando somadas à desassistência das políticas de formação continuada, geram um profundo sentimento de insegurança profissional, convertendo a inovação curricular em um vetor de sofrimento laboral e de resistência reativa. O professor, passa a ministrar componentes curriculares para os quais não possui habilitação acadêmica específica.

A gestão escolar, por sua vez, vê-se enredada em um dilema ético e operacional: precisa exigir o cumprimento de planos de curso inovadores sabendo que os docentes operam sob a égide do "improviso pedagógico", sem materiais didáticos de apoio e destituídos do referencial teórico necessário para conduzir a transposição didática com o rigor científico exigido.

A Coordenadora do NEM, relatou que “as maiores dificuldades eram colocar em prática o que estava na lei e a realidade escolar, além da falta de material e a formação continuada dos professores”. E ainda relatou que “muitos professores alegavam que a falta de estruturação das disciplinas, sem material de apoio, no primeiro momento da implementação, gerou insegurança e desconforto.”

O relato da Coordenadora do Novo Ensino Médio (NEM) ao destacar a carência de material de apoio e a falta de estruturação das disciplinas dos itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas, no primeiro momento, agravaram o cenário de incertezas, por outro lado, o modelo que propõe componentes curriculares inéditos e itinerários flexíveis, a ausência de apostilas e diretrizes claras funciona como um mecanismo de desamparo pedagógico.

Segundo a Coordenadora Pedagógica: “A implementação do Novo Ensino Médio revelou uma lacuna crítica entre a formação inicial dos docentes e as exigências das novas unidades curriculares”. Professores efetivos foram alocados em blocos de disciplinas da Formação Geral Básica com disciplinas eletivas e dos Itinerários Formativos. Ela argumenta que esse desafio ao enfatizar a complexidade de ministrar, durante todo um ano letivo, componentes curriculares nos quais não possui domínio técnico ou acadêmico prévio, evidenciando que formações de curto prazo não substituem a profundidade da graduação específica. Completa ainda, que: “Embora existam cursos de atualização, eles não eliminam a sensação de despreparo sentida por quem precisa ensinar o que não teve a oportunidade de estudar em profundidade.”

A rápida evolução do conhecimento e das tecnologias exige uma atualização constante dos profissionais, que muitas vezes se veem desprovidos de oportunidades ou recursos adequados para tal. Essa lacuna na capacitação contínua pode resultar em defasagem de habilidades, impactando diretamente a qualidade do trabalho e a capacidade de adaptação às novas demandas do mercado ou do setor. A ausência de programas estruturados e acessíveis agrava ainda mais essa problemática.

A respeito da formação continuada todos os três gestores, responderam que foi oferecida pela SEE/MG, na Escola de Formação e que alguns professores realizaram os cursos e apresentaram as devidas certificações.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Minas Gerais trouxe uma mudança significativa na forma como a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores estruturam suas capacitações. O foco deixou de ser apenas a transmissão de conteúdo e passou a ser o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Na prática, a Escola de Formação atua como o braço pedagógico da SEE/MG e com a implementação do NEM, ela adotou um modelo híbrido e escalável onde a Plataforma Trilhas de Futuro Educadores, focada em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu para servidores, buscando alinhar a teoria acadêmica com a prática de sala de aula no novo modelo Casos de Gestão. E ainda os Webnários e Ciclos de Formação, realizados frequentemente via YouTube para orientar diretores e professores sobre as constantes atualizações normativas do NEM.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética. Para tal apoio, contamos com um *campus* localizado no bairro Gameleira, em Belo Horizonte, que dispõe de ampla estrutura física e recursos tecnológicos necessários à realização de percursos de formação em modalidade presencial, semipresencial e a distância. Integram à dinâmica metodológica

de formação continuada dos educadores da rede pública, o Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca Bartolomeu Campus de Queiróz, o Museu de Ciências Leopoldo Cathoud e outros setores como o Portal da Escola de Formação, Portal da Escola Interativa, TV Web, Plataforma Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realização de cursos em formação EAD e a TV Escola. (Escola de Formação de Minas Gerais)

Segundo o depoimento da Coordenadora do Novo Ensino Médio da escola:

“(...) as formações oferecidas pela SEE-MG têm se limitado a Webnários genéricos e pílulas de vídeo na plataforma 'Escola de Formação', que focam estritamente no preenchimento de sistemas e na burocracia do Diário Escolar Digital (DED). ” (Coordenadora do NEM – Noite/2026)

A EEB, relata que os maiores desafios quanto a formação continuada foi:

“Um dos maiores entraves pedagógicos foi a ausência de um suporte formativo denso e direcionado por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG). As capacitações oferecidas limitaram-se a Webnários genéricos e pílulas de vídeo autoformativas na plataforma "Escola de Formação". Em vez de instrumentalizar o professor do ponto de vista epistemológico e didático para lidar com componentes inéditos (como o Projeto de Vida), essas formações focaram estritamente em aspectos gerenciais e na alimentação burocrática de sistemas, como o Diário Escolar Digital (DED). O impacto disso na rotina foi imediato: a equipe pedagógica acabou convertida em fiscal de prazos e preenchimento de planilhas, enquanto os professores, sobrecarregados administrativamente e desamparados pedagogicamente, viram seu tempo de planejamento de aulas ser drasticamente reduzido. ” (EEB – Noite)

A limitação das formações oferecidas pela SEE-MG a Webnários genéricos e pílulas de vídeo focadas no Diário Escolar Digital (DED) gera um impacto imediato de sobrecarga e desvio de função na rotina dos professores. Ao priorizar os aspetos gerenciais e o preenchimento de sistemas em detrimento do suporte pedagógico e epistemológico, o Estado converte o docente num mero executor de tarefas administrativas, confiscando o tempo que deveria ser dedicado ao planeamento de aulas, à orientação dos estudantes e à aplicação de metodologias ativas. Esse cenário de solidão profissional e desamparo técnico gera frustração e insegurança perante as complexidades dos Itinerários

Formativos e do Projeto de Vida, forçando frequentemente os professores a recuar para práticas tradicionais expositivas como forma de autodefesa e gestão do tempo.

No âmbito institucional, esse modelo tecnocrático sufoca a dimensão político-pedagógica da gestão escolar, uma vez que diretores e coordenadores passam a atuar predominantemente como fiscais de prazos e métricas burocráticas impostas pelo órgão central.

4.4 A DICOTOMIA ENTRE A REFORMA LEGAL E A REFORMA ESTRUTURAL: INFRAESTRUTURA E RECURSOS

A análise das entrevistas com a equipe diretiva expõe o que se pode conceituar como a contradição estrutural máxima do Novo Ensino Médio: a coexistência de uma arrojada e complexa reforma legal desacompanhada de uma contrapartida material e infraestruturalizadora correspondente. Os relatos dos gestores da escola, descortinam um cenário de escassez crônica que inviabiliza a plena execução das metodologias ativas e interdisciplinares preconizadas pela BNCC. A Gestora 3 detalha a nudez material que marcou o início da implementação:

A escola não estava preparada em termos de recursos materiais. As principais lacunas foram a falta de laboratórios adequados, equipamentos tecnológicos e espaços específicos para as atividades dos itinerários formativos. (Gestor 3, 2026).

Essa carência física de insumos básicos é complementada pela denúncia do Gestor 2, que localiza o problema na esfera da produção e distribuição de recursos didáticos para amparar o planejamento das aulas. Segundo o participante, o principal entrave prático residiu na "falta de material de apoio (apostilas, livros didáticos e outros recursos) para o planejamento e a execução das aulas por parte da equipe gestora e dos professores" (Gestor 2, 2026). Diante do esvaziamento das remessas de materiais didáticos estruturados pelo órgão central, a escola viu-se forçada a operar em um regime de subsistência pedagógica digital.

A realidade empírica descrita pelos gestores corrobora a tese de Silva (2018) ao evidenciar que a ausência de investimentos robustos em infraestrutura

escolar básica, como laboratórios modernos, equipamentos de informática funcionais, bibliotecas atualizadas e conectividade estável, que atua como um mecanismo reprodutor e aprofundador das desigualdades socioeducativas no Brasil. No caso da instituição pesquisada, as notas do diário de campo revelam que no ano letivo de 2024, o prédio escolar passou por importantes intervenções físicas voltadas à acessibilidade arquitetônica.

No entanto, em um paradoxo administrativo típico de sistemas precarizados, a execução física das obras de engenharia civil interditou e inviabilizou temporariamente o uso dos poucos recursos tecnológicos operacionais que a escola possuía em seu laboratório de informática. Desprovidos de suporte tecnológico e desassistidos de materiais impressos oficiais, os professores e coordenadores pedagógicos foram empurrados para a improvisação analógica diária, demonstrando que as diretrizes universais da BNCC sofrem uma severa filtragem e redução qualitativa quando confrontadas com as barreiras materiais do chão da escola pública real.

A configuração dos espaços educacionais no contexto do Novo Ensino Médio transcende a dimensão física, transmutando-se em um elemento pedagógico ativo que reflete a identidade da escola. A estrutura material que engloba desde a reforma de laboratórios até a modernização de bibliotecas e salas multiuso é a base que viabiliza o currículo. Na ausência de ambientes que favoreçam a experimentação e a pesquisa, as trilhas de conhecimento correm o risco de se tornarem abstrações teóricas.

Nesse cenário, a gestão escolar, liderada pela direção, assume o papel de garantidora da viabilidade institucional e financeira necessária à inovação. O diretor não deve ser um mero executor de tarefas administrativas, mas um articulador que assegura o aporte de recursos e a organização do clima organizacional. É responsabilidade da gestão escolar converter as diretrizes dos decretos e leis em realidade física, provendo as condições materiais para que o projeto pedagógico se materialize. Sem essa visão estratégica da direção, a escola permanece engessada em modelos tradicionais, impedindo que os novos itinerários formativos encontrem solo fértil para se desenvolverem.

O gestor precisa demonstrar interesse no trabalho desenvolvido pelos professores, funcionários e os alunos da escola, de forma

presente, na orientação do trabalho em equipe, no incentivo à partilha de experiências e resultados coletivos. Por meio de suas ações, deve estimular o envolvimento de todos na realização de projetos, para que se sintam parte integrada e conjunta do trabalho realizado. (Itaú-Social, 2019).

Por fim, o diálogo entre os atores da pesquisa e a prática demonstra que a superação da formação insuficiente reside na profissionalização do magistério. O sucesso das estratégias apresentadas depende de uma visão de educação que valorize o professor como intelectual e produtor do conhecimento.

4.5 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

A análise dos dados extraídos do questionário aplicado aos professores da E.E.P.M.M.P., descortina a percepção daqueles que atuam na linha de frente da execução da reforma. Sob a lente teórica de Lipsky (1980), os docentes figuram como os "burocratas de nível de rua" que reinventam a política pública no cotidiano, valendo-se de sua discricionariedade ativa para equalizar o abismo existente entre o prescrito normativo pelas instâncias centrais e a realidade material da escola.

Como dito anteriormente, o universo investigado englobou os 48 professores da instituição, dos quais 12 emitiram respostas válidas, gerando uma taxa de adesão voluntária de 25%. Embora o estrato amostral não configure representatividade estatística para fins de generalização probabilística, o estudo de caso qualitativo valida essas respostas como ricos vetores analíticos. Por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), as respostas baseadas nas escalas de atitude Likert (compostas por gradações de 1 a 5) e as considerações abertas foram divididas em quatro dimensões axiais de discussão. O questionário foi composto por 8 questões de aspectos gerais e a partir da questão 9 até a questão 33, perguntas utilizando a escala *Likert*, descrito por: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo Parcialmente; 3 – Não Concordo e Nem Discordo; 4 – Concordo Parcialmente e 5 – Concordo Totalmente. E as questões 34 a 36, abertas e que reportam se os professores gostariam de deixar algum comentário sobre a implementação do NEM como sugestões.

Ao avaliarem a qualidade, suficiência e densidade pedagógica das formações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) para subsidiar a transição curricular (Questões 9 a 13), os dados da

escala Likert revelaram uma acentuada insatisfação. Aproximadamente 58,4% dos respondentes concentraram-se nos índices de discordância total (Nível 1) ou discordância parcial (Nível 2) ao julgarem o suporte recebido pela mantenedora.

A análise compreensiva das justificativas textuais evidencia uma queixa latente de desamparo teórico e pedagógico. Os professores apontam que os programas centralizados (como os Webnários e as pílulas autoguiadas na plataforma Escola de Formação) limitaram-se a repassar instruções técnicas e burocráticas focadas na alimentação de sistemas institucionais, com destaque para o Diário Escolar Digital (DED). Conforme sinaliza Libâneo (2012), esse viés tecnocrático promove o esvaziamento do papel intelectual do docente, reduzindo o profissional a um mero operador de diretrizes externas. Essa lacuna formativa foi diretamente apontada nas considerações livres, onde se indicou como prioridade urgente a oferta de "capacitação para professores".

As variáveis que mensuraram a adequação da infraestrutura escolar e a disponibilidade de materiais didáticos para os novos Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas expõem o maior entrave operacional no chão da escola. A totalidade dos docentes tendeu à concordância de que a instituição carece dos insumos físicos mínimos exigidos pelo formato flexível.

Como o período de consolidação do NEM coincidiu com reformas que geraram a indisponibilidade temporária do laboratório de informática e dos laboratórios de Ciências da Natureza, a teoria da modernização curricular colidiu frontalmente com a precariedade do espaço físico. De acordo com Frigotto (2017), a imposição de novos arranjos de ensino sem um aporte correspondente de financiamento estrutural converte a política educacional em um "arranjo formal de baixo custo". Tal dinâmica impacta diretamente o engajamento estudantil, conforme asseverado pelo Professor 2 ao relatar textualmente que: "As disciplinas no NEM são irrelevantes. Os estudantes não têm interesse. Muitos professores não têm materiais necessários".

Um nó crítico de alta sensibilidade humana e funcional revelado pelo questionário diz respeito à atribuição de aulas fora da área de formação inicial dos professores (Questões 19 a 24). A engenharia logística necessária para preencher a carga horária fragmentada dos novos microcomponentes

curriculares forçou a alocação de docentes especialistas em disciplinas eletivas transversais sobre as quais não possuíam o devido domínio conceitual.

As respostas nas escalas Likert demonstram que esse trâmite compulsório viola profundamente a identidade do trabalhador docente. Deslocado de seu campo epistemológico de referência (como a Geografia ou a Matemática) e compelido a trabalhar com roteiros genéricos ou apostilas padronizadas para complementar sua jornada laborativa, o professor passa a experimentar um forte sentimento de desvalorização e insegurança profissional. Essa precarização do trabalho é associada pela literatura à perda de densidade crítica e ao esvaziamento científico dos conteúdos ofertados na escola pública.

Por fim, o questionário capturou o impacto psicossocial das pressões de implementação sobre a saúde do trabalhador docente. A cobrança constante por índices de eficiência gerencial e fluxos de aprovação, justaposta à escassez de condições objetivas de trabalho, culmina em um quadro generalizado de estresse, cansaço latente e frustração profissional.

Essa sobrecarga é agravada pelo forte déficit democrático percebido no desenho da política pública. Metade dos professores (50%) manifestou discordância total quanto à existência de canais de diálogo ou escuta participativa por parte das instâncias centrais da SEE-MG, consolidando a percepção de que a reforma foi imposta de forma estritamente vertical (top-down). Diante dessa conjuntura de isolamento e ausência de parâmetros de avaliação consolidados para os novos componentes (como as competências socioemocionais), a categoria responde com ceticismo ou com o recuo para práticas expositivas tradicionais como estratégia de autodefesa. O descontentamento com o modelo é sintetizado de forma axiomática nas falas dos Professores 1 e 3: “Creio que o Novo Ensino Médio não funcionou, está fora da realidade do ensino público” e “Penso que o Novo Ensino Médio não está alcançando o objetivo para qual foi idealizado”.

5 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na E.E.P.M.P, em Igarapé, exigiu uma reconfiguração profunda que ultrapassou a simples alteração da grade curricular fez-se necessário trabalho em equipe e engajamento em prol de um ensino de qualidade. Este capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional desenhado para consolidar essa transição, focando na organização administrativa e pedagógica necessária para sustentar a arquitetura dos Itinerários Formativos e disciplinas eletiva e o fortalecimento das disciplinas da FGB.

Este Plano de Ação Educacional (PAE) visa apresentar os principais desafios identificados na implementação do Novo Ensino Médio, com base nas dimensões organizacional e logística, na lacuna entre a normativa e a realidade escolar, e na dimensão pedagógica e práxis docente. Propõe-se, ainda, ações concretas e direcionadas para a Gestão Escolar, Coordenadores Pedagógicos e Professores, a fim de garantir uma transição eficaz e bem-sucedida.

Para consolidar o seu Plano de Ação Educacional (PAE) com o rigor metodológico que o capítulo 4 do seu trabalho exige, a ferramenta 5W2H é ideal. Ela traduz as diretrizes teóricas em execução prática, respondendo a sete perguntas essenciais: *What* (O quê), *Why* (Por quê), *Where* (Onde), *When* (Quando), *Who* (Quem), *How* (Como) e *How Much* (Quanto custa).

A análise das entrevistas evidenciou uma lacuna persistente entre as diretrizes normativas do Novo Ensino Médio e a operacionalização cotidiana das práticas pedagógicas, especialmente no que tange a organização das práticas pedagógicas, ampliar a interdisciplinaridade e melhorar os registros (do planejamento). Os relatos convergiram para a necessidade premente de institucionalizar espaços de planejamento coletivo que transcendam a burocracia, transformando o Módulo II em um núcleo de inovação curricular. Ficou claro que, sem o suporte de redes de colaboração externa e uma sistematização rigorosa dos itinerários, a flexibilização curricular corre o risco de fragmentar-se em conteúdos isolados, distanciando-se do propósito de formação integral e protagonismo juvenil preconizado pela reforma.

Diante desse cenário, a elaboração das estratégias contidas no Plano de Ação Educacional (PAE) fundamenta-se na superação dos desafios

diagnosticados, utilizando o método 5W2H para conferir exequibilidade às metas propostas. Ao priorizar a formalização de parcerias estratégicas em eixos como Emergência Climática, Núcleo de Inovação de Matemática e Desenvolvimento Econômico, o plano busca reverter a abstração teórica identificada nas falas dos docentes. Assim, a integração entre o registro documental em atas e a execução de projetos multidisciplinares configura-se não apenas como uma resposta administrativa, mas como um mecanismo de transformação da cultura escolar em formalizar tudo que é exequível.

5.1 – DETALHAMENTO DO PAE

O detalhamento do Plano de Ação Educacional (PAE) deixa de ser uma exigência burocrática para se tornar a ponte necessária entre a normativa legal e a prática docente. As fragilidades relatadas pelos gestores, que muitas vezes incluem a carência de recursos, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de transpor os Itinerários Formativos para o cotidiano escolar, demandam que o plano apresente estratégias operacionais claras. Isso implica traduzir as diretrizes do NEM em ações que respeitem as especificidades, garantindo que a flexibilização curricular não resulte em lacunas de aprendizagem, mas em uma oferta pedagógica que faça sentido para o estudante e seja exequível para o professor.

5.1.1 – Ação 1: A utilização do Modulo II para planejamentos interdisciplinares e o registro em atas

A ausência de registros em atas de planejamento compromete a memória pedagógica e a continuidade das ações propostas pelo Novo Ensino Médio. Os documentos escolares não são apenas burocracia, mas registros históricos que validam o processo de construção coletiva. Quando as discussões, estratégias de flexibilização e alinhamentos curriculares não são formalizados em ata, a gestão perde a capacidade de monitorar o progresso das trilhas de conhecimento e de fundamentar decisões futuras. Essa lacuna documental cria um "vazio de evidências" que dificulta a avaliação crítica do que foi planejado versus o que foi efetivamente executado em sala de aula.

Sob a ótica da gestão integrada, a falta desses registros indica, muitas vezes, uma falha na sinergia entre a coordenação pedagógica e o corpo docente. De acordo com Lück (2012), o registro é um instrumento de transparência e profissionalismo que fortalece a cultura organizacional da escola. A inexistência de atas de planejamento sugere que os momentos de diálogo podem estar ocorrendo de forma assistemática ou informal, o que fragiliza a segurança jurídica e pedagógica da instituição frente às exigências da BNCC. Para superar esse problema, é imperativo que a coordenação atue na ressignificação desses registros, transformando a ata de um mero dever burocrático em uma ferramenta estratégica de acompanhamento de todos os conteúdos, desde a FCB até os IFs, as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida.

A ausência ou a superficialidade desses registros durante o Módulo II revela um distanciamento entre a gestão administrativa e a pedagógica. Quando as atas deixam de detalhar a organização dos Itinerários Formativos ou o acompanhamento do Projeto de Vida, a escola perde o fio condutor de sua identidade.

Sem o registro sistemático do que ocorre no Módulo II, a gestão escolar fica impossibilitada de avaliar se as reformas de espaços, como laboratórios e bibliotecas, estão de fato atendendo às demandas pedagógicas discutidas pelos professores.

Quadro 15 – Resumo das propostas do Plano de Ação Educacional: planejamentos interdisciplinares

Elemento do PAE	Problema Central	Ação Primária	Resultado Esperado
Atas de Planejamento	Falta de registro	Padronização de registros focados em competências.	Transparência e memória pedagógica.
Módulo II	Isolamento docente.	Reestruturação da agenda para projetos coletivos.	Interdisciplinaridade real no NEM.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A integração desses dois elementos no PAE garante que a escola saia do modo reativo (apenas cumprindo a carga horária do NEM) para o modo estratégico (planejando o sucesso do aluno). O registro em ata valida a prática,

enquanto o Módulo II reestruturado fornece o tempo necessário para a inovação ocorrer.

O fortalecimento das Atas de Planejamento como instrumento de gestão no Módulo II é uma estratégia vital para mitigar a resistência docente e alinhar a fala institucional. A escrita coletiva e o registro das dificuldades e avanços conferem segurança ao corpo docente, transformando o planejamento em um portfólio de experiências. Paro (2011), a administração da escola deve servir ao objetivo pedagógico; portanto, uma ata bem estruturada é o que permite que a gestão transforme as demandas do corpo docente em ações concretas. Ao valorizar o registro no Módulo II, a escola reafirma seu compromisso com uma gestão democrática e orgânica, essencial para a consolidação das trilhas de conhecimento do Novo Ensino Médio.

As reuniões de Módulo II, segundo o Ofício Circular G.S nº 2663/ 2016, de 13 de setembro de 2016, deve ser cumprido dividido em dois momentos, o primeiro individualmente, o professor cumpre 8 horas mensais destinadas ao planejamento, divididas em 2 horas semanais. E, coletivamente, mais 8 horas que são organizadas e agendas previamente pela gestão escolar.

Quadro 16– Resumo da Ação 1- Sistematização das Atas e Planejamento no Módulo II – Interáreas

5W / 2H	Sistematização das Atas	Reestruturação do Módulo II
What (O quê?)	Criação e padronização de Atas de Registro de Planejamento,	Implementação de um Cronograma de Planejamento Coletivo e Interdisciplinar.
Why (Por quê?)	Para eliminar a burocracia vazia, garantir a memória pedagógica e monitorar a integração dos Itinerários Formativos.	Para romper o isolamento docente e viabilizar a construção de projetos multidisciplinares entre as áreas.
Where (Onde?)	No ambiente administrativo e pedagógico da escola (físico e digital).	Nas reuniões de Módulo II, utilizando salas multiuso ou laboratórios de informática.
Who (Quem?)	Especialistas em Educação Básica (EEB).	Equipe Gestora (Direção / Especialistas) e todos os Professores da unidade.
When (Quando?)	A partir do início do semestre letivo, com registros semanais obrigatórios.	Semanalmente, conforme horário fixado para o Módulo II na carga horária do servidor.
How (Como?)	Através da elaboração de um modelo de ata digital (Google Forms/Docs) com campos para: competências da BNCC, parcerias e metodologias.	Através da divisão do tempo do módulo: 50% para planejamento por área e 50% para articulação de projetos interdisciplinares.

How Much (Quanto?)	Sem custo financeiro direto (utilização de ferramentas gratuitas e recursos humanos da escola).	Sem custo financeiro adicional (remanejamento de carga horária e organização de fluxo de trabalho).
---------------------------	---	---

Fonte: Elaborada pela autora (2026) com base nos dados da pesquisa.

A equipe gestora da E.E.P.M.M.P. assume o papel de eixo central na execução do plano de ação baseado no 5W2H, sendo responsável por transpor as diretrizes do Novo Ensino Médio da teoria para a prática cotidiana. Sua principal atribuição é a coordenação estratégica, que envolve desde o mapeamento de recursos até a mediação de conflitos que surgem naturalmente em processos de transição. Ao assumir o controle dos indicadores de progresso, a gestão garante que o cronograma (When) e as metodologias (How) não se percam em meio às demandas burocráticas, mantendo o foco pedagógico na aprendizagem do aluno.

As ações detalhadas da gestão devem focar na infraestrutura de apoio e na organização do trabalho docente. Isso inclui a readequação dos espaços físicos de acordo com o planejado no "Where", a garantia de que os materiais didáticos para os Itinerários Formativos estejam disponíveis e a organização rigorosa dos horários de módulo para planejamento coletivo. Além disso, cabe à direção e coordenação realizar o acompanhamento de sala de aula e fornecer *feedbacks* construtivos, assegurando que o "Como" definido no plano esteja sendo executado com qualidade e equidade em todas as turmas.

No que tange aos incentivos para os participantes, a gestão deve promover um ecossistema de valorização e reconhecimento dos profissionais que apresentarem os melhores projetos multidisciplinar. Reconhecer publicamente as "Boas Práticas" e os projetos de sucesso desenvolvidos pelos docentes na E.E.P.M.M.P. fortalece o sentimento de pertencimento e motiva a continuidade do esforço coletivo em prol do NEM.

A gestão deve viabilizar momentos como feiras de culminância, mostras de projetos e fóruns de discussão onde os alunos possam apresentar os resultados de seus Itinerários Formativos e do Projeto de Vida. Ao verem suas escolhas validadas pela escola e pela comunidade de Igarapé, os jovens sentem-se mais engajados, percebendo que o esforço dedicado ao novo formato curricular tem aplicabilidade prática em seus futuros profissionais e pessoais.

Por fim, a responsabilidade da gestão estende-se à manutenção de uma comunicação transparente com toda a comunidade escolar. Através de reuniões periódicas e informativos claros sobre os custos (How Much) e resultados alcançados, a equipe gestora mitiga a insegurança de pais e funcionários. Esse exercício de transparência funciona como um incentivo indireto, pois constrói um ambiente de confiança mútua onde todos os envolvidos sentem que o plano de ação é um caminho seguro para a excelência educacional da instituição após a implementação do Novo Ensino Médio.

5.1.2 Ação 2 – Parcerias consolidadas e Projetos Interdisciplinares

A articulação de parcerias entre as instituições de ensino e os setores público e privado constitui um pilar estratégico para a viabilização do Novo Ensino Médio (NEM). Diante da complexidade dos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas, a escola deixa de ser o único locus de produção de saber, passando a atuar como um centro de convergência de expertises externas. Essa abertura institucional é fundamental para transpor a barreira entre o conhecimento acadêmico estático e as demandas dinâmicas da sociedade contemporânea.

Ao estabelecer diálogos com empresas e associações comerciais, os Itinerários Formativos ganham uma dimensão prática que favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais e profissionais. O contato direto com processos produtivos reais permite que o aluno compreenda a aplicação da matemática e da lógica em cenários corporativos, reduzindo a abstração frequentemente criticada no modelo de ensino tradicional.

A integração dessas parcerias no currículo escolar atua como um catalisador do engajamento estudantil. Quando um itinerário de Redação para o ENEM ou de Projeto de Vida é enriquecido por mentorias externas, o estudante percebe um sentido pragmático em sua trajetória educativa. Essa conexão com o mundo real mitiga a evasão escolar, uma vez que o currículo passa a refletir as aspirações e os desafios reais enfrentados pelos jovens na transição para a vida adulta e para o ensino superior.

Sob a ótica da equidade educacional, as parcerias representam uma ferramenta de mitigação de carências infraestruturais. A escolar por meio de

acordos de cooperação, poderá usufruir de tecnologias e materiais didáticos de alta qualidade providos por instituições parceiras. Esse ecossistema de aprendizado diversificado democratiza o acesso ao conhecimento técnico, garantindo que a qualidade dos Itinerários Formativos não dependa exclusivamente do orçamento direto da Secretaria de Educação.

Não se trata de uma terceirização do ensino, mas de uma simbiose onde o professor atua como mediador entre o conhecimento técnico do parceiro e os objetivos de aprendizagem da BNCC. O uso de Termos de Cooperação Técnica assegura que as atividades externas estejam alinhadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, evitando que as intervenções externas sejam assistêmicas ou meramente ilustrativas.

Ademais, a colaboração interinstitucional fomenta a formação continuada em serviço para o corpo docente. Ao planejar aulas em conjunto com profissionais de outras áreas, como especialistas em inovação ou sustentabilidade, o professor expande seus próprios horizontes e adquire novas metodologias de ensino. Essa troca de expertises revitaliza a prática docente no Módulo II, transformando o planejamento em um espaço de cocriação genuína e permanente atualização profissional.

Em suma, a consolidação de parcerias públicas e privadas é imperativa para a excelência dos Itinerários Formativos e Eletivos no Novo Ensino Médio. Ao romper com o isolamento das salas de aula, a escola fortalece sua função social de preparar cidadãos aptos a intervir na realidade de forma crítica e produtiva. A sinergia entre diferentes atores sociais não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas constrói uma rede de apoio mútuo capaz de sustentar uma educação pública de qualidade, inovadora e profundamente conectada aos desafios globais.

Quadro 17 – Parcerias Consolidadas e alinhamento pedagógico

Ação (What)	(Why)	(Where)	(When)	(Who)	(How)	(How Much)
Mapeamento de parceiros em Igarapé e região. Mapeamento, contato e formalização de parcerias com empresas, profissionais liberais e instituições de ensino em Igarapé e cidades vizinhas (Betim, Bicas, Juatuba).	Superar a desconexão entre o currículo e a realidade do mercado, oferecendo aos alunos vivências práticas que fundamentem a escolha consciente dos Itinerários e o Projeto de Vida.	Empresas, ONGs e polos da UAITEC /SENAI.	Início no primeiro bimestre (mapeamento e convite) com execução de palestras e visitas ao longo de todo o ano letivo.	Coordenação Pedagógica, Gestores Escolares e Professores articuladores dos Itinerários Formativos.	Visitas técnicas e envio de ofícios de cooperação. Através de envio de ofícios formais, reuniões de sensibilização com a empresas e agendamento de cronograma integrado às disciplinas eletivas.	Custo direto baixo (uso de recursos da escola para deslocamento em visitas), focando em parcerias de responsabilidade social (sem remuneração direta aos palestrantes).

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

No contexto de parcerias refere-se à formalização de acordos com entidades externas, como o Sistema S (SENAI/SEBRAE), universidades, empresas locais de Igarapé ou ONGs. O detalhamento desse item não impede que a escola aceite parcerias que dialoguem com a Proposta Pedagógica. Define-se aqui se a parceria será para oferta de palestras, visitas guiadas ou outras estratégias organizadas pela gestão, coordenação e professores.

Justifica a necessidade de olhar para fora dos muros da escola. O desafio do NEM é oferecer profundidade em áreas que o currículo propedêutico tradicional não alcança sozinho, a gestão, por sua vez, convence os parceiros sobre o impacto social da colaboração e motiva o corpo docente a integrar esses novos saberes.

A estratégia resolve o gargalo da infraestrutura física que por muitas vezes, a escola estadual não possui o maquinário necessário para um itinerário técnico específico. Detalhar o onde, permite planejar o deslocamento dos alunos para a sede do parceiro ou a adaptação de uma sala multiuso na própria escola, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja adequado e seguro para os estudantes.

Estabelece o cronograma de integração dessas parcerias no calendário escolar. Definir datas de início, término e periodicidade (semanal ou mensal) das atividades das eletivas e/ou itinerários formativos, evita que o conteúdo fique fragmentado ou que os alunos percam aulas essenciais da base comum.

É crucial para a governança, que a escola será o interlocutor da parceria (geralmente o Coordenador Pedagógico ou o Diretor) e quem, na instituição parceira, será o instrutor. Esse mapeamento combate a falta de responsabilidade, garantindo que haja um monitoramento constante sobre quem está ministrando o conhecimento e quem está zelando pela frequência e disciplina dos alunos.

No serviço público, parcerias muitas vezes são de custo zero em termos financeiros, mas envolvem custos de logística, transporte de alunos ou lanches. Detalhar o investimento necessário — seja ele financeiro, de tempo ou de cessão de espaço, permite que a escola planeje o uso da verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) de forma estratégica para apoiar os itinerários.

Quando o aluno percebe que a escola se mobilizou para trazer um especialista ou uma empresa para dentro da sua realidade, o valor percebido do Novo Ensino Médio aumenta. Isso reduz a evasão, pois o estudante vê sentido prático no que está estudando e sente que a escola está conectada com as oportunidades reais de sua região.

5.1.3 Ação 3 – Atividades interdisciplinares: Planejamento, execução e avaliação

O registro documental dos planejamentos e das atividades interdisciplinares não é apenas uma exigência burocrática, mas a memória viva e estratégica da E.E.P.M.M.P. no contexto do Novo Ensino Médio. Em uma estrutura onde os Itinerários Formativos exigem a integração de diferentes áreas do conhecimento, o documento escrito serve como o "fio condutor" que garante que a teoria discutida em reuniões se transforme em prática pedagógica efetiva. Sem o registro, as boas ideias se perdem na rotina escolar, dificultando a continuidade do aprendizado.

No âmbito da interdisciplinaridade, o registro atua como uma ferramenta de alinhamento entre docentes. Quando professores de Matemática e Física, por exemplo, documentam um projeto conjunto sobre robótica, eles criam um mapa de competências que permite a ambos visualizar onde as disciplinas se encontram. Isso evita a duplicidade de esforços e garante que o estudante perceba a conexão real entre os conteúdos, superando a fragmentação que historicamente marcou o ensino médio tradicional.

Além disso, a documentação é fundamental para a continuidade administrativa e pedagógica. Em escolas públicas, a rotatividade de profissionais é um desafio real; quando um planejamento está devidamente registrado, um novo professor ou coordenador que assume a função consegue dar prosseguimento ao trabalho sem interrupções prejudiciais. Independentemente das mudanças no quadro de pessoal.

Sob a ótica da avaliação, o registro das atividades interdisciplinares oferece subsídios concretos para a análise de resultados, a falta destes documentos prejudica tanto a dinâmica cotidiana, ou até mesmo como fonte de consulta para futuras pesquisas. Essa evidência pedagógica é o que permite ajustes precisos no Plano de Ação, transformando erros pontuais em oportunidades de melhoria contínua para os próximos semestres letivos.

A documentação rigorosa é a salvaguarda da escola perante a Secretaria de Educação e órgãos fiscalizadores, assim o Novo Ensino Médio traz novas exigências de carga horária e currículo flexível que precisam ser comprovadas. Relatórios de atividades (como o registro das Atividade Complementares das disciplinas curriculares do Noturno), fotos de culminâncias e planos de ensino detalhados são as provas de que a E.E.P.M.M.P. está cumprindo as normas legais, garantindo a certificação e o direito de aprendizagem de cada aluno matriculado.

A prática de registrar também serve como um poderoso instrumento de formação continuada, ao escrever sobre o que planejou e como a atividade ocorreu, o professor realiza um exercício de reflexão sobre sua própria prática.

No NEM, onde o Projeto de Vida é central, ter o registro de que ele participou de projetos integrados ajuda na percepção de sua própria evolução. A escola, ao documentar e expor esses processos, valida o esforço do aluno e reforça o protagonismo juvenil, mostrando que a produção acadêmica deles é valorizada e institucionalizada.

Quando a gestão apresenta relatórios e portfólios das atividades interdisciplinares em reuniões de pais ou conselhos de escola, ela materializa o trabalho pedagógico, isso gera confiança na comunidade, pois os responsáveis conseguem visualizar o que os filhos estão aprendendo na prática, transformando o registro em uma ferramenta de comunicação estratégica que fortalece o vínculo entre a escola e as famílias.

Quadro 18– Padronização Documental: Registro das atividades

Ação (What)	Justificativa (Why)	Local (Where)	Prazo (When)	Responsável (Who)	Método (How)	Custo (How Much)
Padronização dos Instrumentos de Registro	Garantir que todos os projetos interdisciplinares contenham as competências da BNCC.	Especialista em Educação e Coordenação do NEM.	Imediato (Início do bimestre).	Equipe Gestora.	Elaboração de modelos de relatórios e fichas de planejamento unificadas.	Baixo - Impressão e material de escritório.
Reunião de Alinhamento de Planejamento (Módulo II)	Promover o diálogo entre disciplinas para registros coletivos mais coesos.	Sala de Reuniões / Espaço de Convivência.	Semanal	Coordenadores de Área.	Discussão em grupo e preenchimento conjunto da agenda de integração.	Zero - Carga horária já prevista.

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

O sucesso das atividades interdisciplinares na E.E.P.M.M.P. reside na qualidade de um planejamento colaborativo, que deve ocorrer antes mesmo da transposição para a sala de aula. Nessa fase, o foco é a identificação de pontos de conexão entre as diferentes áreas do conhecimento, onde as competências da BNCC e as demandas do Novo Ensino Médio se encontram. Planejar interdisciplinarmente exige que o corpo docente saia de suas ilhas de especialização para construir um roteiro comum, definindo objetivos claros que integrem saberes técnicos e humanísticos em torno de um problema ou projeto central, garantindo que a proposta tenha viabilidade logística e pedagógica.

A execução dessas atividades representa o momento em que o protagonismo juvenil é colocado à prova, transformando o ambiente escolar em um laboratório de experiências integradas. Durante a prática, os professores atuam como mediadores, estimulando os alunos a mobilizarem conhecimentos de diversas fontes para solucionar desafios complexos. É a fase onde a teoria ganha contornos reais, seja por meio de oficinas, seminários integrados ou intervenções na comunidade de Igarapé. A execução bem-sucedida depende de uma comunicação fluida entre a equipe, assegurando que o cronograma seja respeitado e que a interdisciplinaridade não seja apenas uma sobreposição de conteúdos, mas uma fusão de perspectivas.

Por fim, a avaliação das atividades interdisciplinares deve ser multidimensional, focando tanto no processo quanto no produto final. Mais do que atribuir uma nota, avaliar interdisciplinarmente significa verificar como o estudante evoluiu na sua capacidade de relacionar conceitos distintos e trabalhar em equipe. Essa fase requer uma análise reflexiva por parte dos docentes, que

devem documentar os resultados para retroalimentar o próximo ciclo de planejamento. Ao avaliar de forma processual e contínua, a escola valida a eficácia do método, identifica as competências socioemocionais desenvolvidas e consolida a aprendizagem significativa, essencial para a formação integral prevista no novo modelo de ensino.

5.2 - MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO PAE

A fase de Avaliação e Monitoramento do Plano de Ação Educacional (PAE) na E.E.P.M.M.P. transcende a mera verificação de metas, configurando-se como um processo de escuta ativa e sensibilidade pedagógica. No contexto acadêmico, avaliar não é sentenciar, mas sim compreender a complexidade das relações de ensino e aprendizagem que se estabeleceram após a implementação do Novo Ensino Médio. Sob uma ótica humanizada, esse estágio busca acolher as percepções de professores e alunos, transformando dados frios em narrativas de superação e indicativos de novos caminhos para a comunidade escolar de Igarapé.

O monitoramento sistemático atua como a "bússola" da gestão, permitindo uma vigilância constante sobre a aplicabilidade das ações descritas no PAE. Contudo, o olhar humanizado da equipe gestora deve perceber que, por trás de cada desafio, uma escola ativa e profissionais adaptando-se a novos paradigmas, exigindo que o acompanhamento seja feito com empatia e suporte, e não apenas com cobrança burocrática.

A avaliação das ações interdisciplinares, especificamente, requer ferramentas que capturem o imaterial: o brilho nos olhos do estudante ao conectar saberes e a colaboração entre docentes.

Ao institucionalizar momentos de *feedback* coletivo permite que a escola avalie a eficácia das parcerias externas e o uso dos novos espaços. É neste exercício reflexivo que a gestão identifica se o "Como" planejado está, de fato, gerando um ambiente de protagonismo, ou se ajustes são necessários para garantir que ninguém seja deixado para trás no processo de transição curricular.

No PAE, avaliar o progresso significa celebrar as pequenas vitórias, seja com a conclusão de um projeto de vida ou o sucesso de uma feira de conhecimentos e acolher os erros como partes inerentes à inovação. Uma

abordagem humanizada reconhece o cansaço e a insegurança dos participantes, oferecendo o monitoramento como um braço estendido para a correção de rumos, assegurando que o planejamento estratégico seja um organismo vivo e resiliente.

A humanização desse processo ocorre quando esses dados são devolvidos à comunidade em forma de diálogo, permitindo que alunos e pais compreendam os avanços da instituição e se sintam corresponsáveis pelo sucesso do Plano de Ação.

A avaliação também deve incidir sobre a saúde emocional do corpo docente e o clima organizacional. Implementar o NEM na escola foi, é e será uma tarefa difícil, que exige muito do capital humano. Monitorar o nível de satisfação e o engajamento dos professores permite que a gestão intervenha com ações de cuidado e valorização, entendendo que um plano de ação só é sustentável se as pessoas que o executam estiverem motivadas e saudáveis. A eficiência técnica, portanto, caminha de mãos dadas com o bem-estar coletivo.

Além disso, o monitoramento deve contemplar a análise da equidade no acesso aos Itinerários Formativos e as disciplinas da Formação Geral Básica, esse olhar atento permite que a escola redistribua recursos e esforços para apoiar aqueles que enfrentam maiores barreiras, garantindo que o PAE cumpra sua função social de inclusão e transformação.

Em suma, a fase de Avaliação e Monitoramento fecha o ciclo do planejamento não como um ponto final, mas como um novo começo. Ao unir o rigor acadêmico da análise de dados à sensibilidade humanizada do acolhimento, a E.E.P.M.M.P. consolida uma gestão de excelência. Este processo dialógico e transparente assegura que a memória viva da escola seja alimentada por conquistas reais, transformando o Plano de Ação Educacional em um instrumento de emancipação e esperança para o futuro do ensino médio mineiro.

Quadro 19 - Monitoramento e Avaliação do PAE

	Ação 1	Ação 2	Ação 3
O que avaliar?	Planejamento dos professores da FGB e dos Itinerários Formativos e Eletivas – e a organização do Planejamento Interdisciplinar	Buscar parcerias com instituições	Padronização documental
Quem vai avaliar?	Especialista em Educação Básica	Gestão Escolar	Gestão escolar Especialista em Educação Básica
Como vai avaliar?	Conferir os registros	Propostas de parcerias – Análise documental	Reuniões pedagógicas
Quando vai avaliar?	Quinzenalmente	Quando for requisitado	Trimestralmente
Resultados	Melhorar a integração entre os conteúdos	Ampliar o conhecimento Troca de saberes	Atas Documento padrão para execução de projetos
Medidas corretivas	Criar formas mais exequíveis	Proporcionar escolhas corretas	Elaborar modelos

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu analisar as complexidades intrínsecas à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) sob a ótica dos sujeitos que operacionalizam a reforma no cotidiano escolar: gestores, coordenadores pedagógicos, especialistas em educação e professores. A síntese dos dados revela que, embora a reforma se fundamente em um discurso de modernização e protagonismo juvenil, sua execução prática tem sido marcada por uma lacuna significativa entre a prescrição normativa e a realidade estrutural das instituições de ensino.

No que tange à visão dos gestores, conclui-se que o principal desafio reside na dimensão administrativa e financeira. A autonomia escolar, preconizada pela reforma, esbarra na escassez de recursos para a expansão da carga horária e para a adaptação física necessária à oferta dos Itinerários Formativos. A gestão escolar vê-se que a logística complexa para executar a enturmação, a alocação de profissionais, muitas vezes sem o suporte técnico necessário das secretarias de educação, o que gera uma sensação de inquietude.

Quanto à coordenação pedagógica, os resultados apontam para um cenário da pressão mediadora. Os coordenadores emergem como figuras centrais no esforço de articular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a diversidade dos novos componentes curriculares. O desafio aqui é a dificuldade de garantir a interdisciplinaridade em um contexto de rotatividade docente e falta de tempos comuns de planejamento. A coordenação conclui que a reforma exige uma reconfiguração do fazer pedagógico para a qual não houve tempo hábil de maturação.

Em relação ao corpo docente, a pesquisa evidencia o estrato mais crítico da implementação. A visão dos professores é permeada pelo sentimento de precarização do trabalho. A necessidade de lecionar disciplinas fora de sua área de formação original para suprir a demanda dos itinerários que resulta em um processo de descaracterização da identidade profissional. Além disso, a ausência de uma formação continuada sólida e específica para o NEM compromete a transposição didática dos novos conteúdos, gerando insegurança e resistência. Na visão do corpo docente representa o estrato mais crítico

revelado na dissertação, sendo profundamente marcada pelo sentimento de desvalorização e adoecimento (estresse, frustração profissional e cansaço latente), concluem que a reforma fragmentou os saberes e comprometeu suas identidades profissionais. Eles frequentemente foram alocados e compelidos a lecionar disciplinas eletivas ou itinerários fora de suas áreas de formação inicial e sem o devido domínio conceitual, apenas para completar a carga horária exigida. Há uma forte crítica de que o NEM "está fora da realidade do ensino público", uma vez que os docentes relatam falta de parâmetros unificados para avaliar as tais competências socioemocionais, escassez de material didático específico e, conseqüentemente, um desinteresse generalizado por parte dos estudantes em relação às novas disciplinas introduzidas.

Em última análise, os desafios identificados pelas três esferas convergem para um ponto comum: a reforma do Ensino Médio foi implementada de forma verticalizada, desconsiderando as desigualdades infraestruturais e as condições objetivas de trabalho nas escolas. Conclui-se que o sucesso da proposta de flexibilização curricular depende de investimentos financeiros, de reformas nas infraestruturas e de uma política de valorização profissional que vá além da retórica pedagógica.

Portanto, para que o NEM não aprofunde as disparidades educacionais já existentes, faz-se necessária uma revisão crítica dos mecanismos de apoio às escolas, garantindo que o protagonismo discente seja sustentado por uma base docente qualificada e por uma gestão escolar devidamente subsidiada.

A investigação científica sobre os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) representa um divisor de águas na minha trajetória acadêmica, transmutando a prática docente cotidiana em um objeto de estudo rigoroso e sistemático. Dedicar-me a essa pesquisa me permitiu transcender a mera execução de diretrizes curriculares para alcançar uma compreensão profunda das engrenagens que movem as políticas públicas educacionais no Brasil. Esse mergulho teórico e empírico desenvolveu em mim uma agudeza analítica indispensável para desestruturar discursos hegemônicos e confrontar, com embasamento científico, as lacunas existentes entre as prescrições legais e a complexa realidade que se descortina no chão da escola pública.

No âmbito intelectual, o desenvolvimento desse estudo me proporcionou o domínio de ferramentas metodológicas essenciais para a pesquisa qualitativa,

refinando minha capacidade de mapear, categorizar e interpretar as nuances da comunidade escolar. Ao investigar o impacto dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas, estruturei um arcabouço conceitual sólido que interliga a gestão democrática e a autonomia docente às urgências do cotidiano pedagógico. Esse exercício acadêmico não apenas consolidou minha identidade como pesquisadora *stricto sensu*, mas também me capacitou a produzir dados e reflexões que podem servir de subsídio para futuras discussões e reformulações de políticas educacionais na rede estadual.

A relevância acadêmica dessa pesquisa materializa-se na oportunidade ímpar de propor soluções concretas e viáveis para as problemáticas identificadas na comunidade investigada. A elaboração de um produto educacional decorrente do estudo focado na reestruturação e no planejamento integrado da rotina escolar e representa a culminância de um compromisso científico com a práxis. Deixar de ser um observador passivo das reformas para me tornar um agente que sistematiza, propõe e intervém na organização do trabalho pedagógico eleva o patamar da minha atuação acadêmica, demonstrando que a universidade e a escola pública podem e devem caminhar em estreita simbiose.

No plano da formação pessoal, esta jornada de pesquisa disparou um profundo processo de autorreflexão e amadurecimento, redefinindo minha visão de mundo e meu papel na sociedade. Enfrentar a complexidade do NEM me exigiu o exercício constante da resiliência e da paciência pedagógica, virtudes que transbordaram o campo profissional e moldaram minha postura diante dos desafios pessoais. Compreendi de forma mais nítida as contradições sociais que atravessam as juventudes contemporâneas, o que me tornou um indivíduo mais empático, tolerante e atento às desigualdades estruturais que a educação, muitas vezes, é desafiada a mitigar.

Sob a ótica ética e humanística, escutar ativamente os relatos de angústias, sobrecargas e expectativas de gestores e professores despertou em mim um profundo senso de alteridade e solidariedade de classe. A pesquisa acadêmica humanizou meu olhar para as dores do magistério, validando sentimentos que eu mesma já havia experimentado, mas que agora ganham contornos coletivos e estruturais. Esse processo fortaleceu meu compromisso com a justiça social, transformando a indignação cotidiana em combustível para

uma militância intelectual e afetiva em defesa de uma escola que acolha e emancipe tanto quem ensina quanto quem aprende.

Por fim, este estudo consolidou minha identidade e meu orgulho como educadora em constante metamorfose, provando que o desenvolvimento acadêmico e o crescimento pessoal são indissociáveis. Ao investigar o Novo Ensino Médio, não apenas construí uma dissertação, mas reforcei minhas convicções éticas sobre a importância da escola pública de qualidade e o valor inestimável do protagonismo docente. Concluo esta etapa formativa com a certeza de que a pesquisa acadêmica me humanizou, conferindo-me a clareza intelectual e a sensibilidade necessárias para continuar lutando por uma educação que faça sentido para a vida, para a mente e para o coração dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e das pesquisas em políticas educacionais**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. **Subject to change? Racism, social policy and education**. London: Routledge, 1992.

BARONI, Paulo M.V.B. Três questões para repensar o Brasil. In: COSTIN, C. et al. (Livro eletrônico). **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o Coronavírus**. 1ª Edição. Porto Alegre, 2020.p.

BARUFFI, M. M. Gestão da Educação Brasileira e a gestão educacional democrática e sua estrutura. SILVA, S. K. da (Org.) **Políticas Educacionais**. Londrina: Distribuidora Educacional S.A., 2014. p. 85-170.

BLUM. M.S.R; LIMA FILHO, D. L. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento em educação profissional. A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional**. Natal, RN, 24 a 27 de julho de 2017.

BRAGA, Felipe Michel; LABORNE, Ana Amélia; NARINI, Alexandre; SOUZA E SILVA, Liliane; DUARTE, Vanda. IMPLEMENTAÇÃO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: Experiências internacionais e aprendizados para o Brasil. **RELATÓRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL**, SÃO PAULO, ano 2022, n. 1, p. 1-58, 4 mar. 2025. E-book (58 p.). São Paulo: D3E, 2022. 2.2 Mb; PDF

BRASIL. (Constituição1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 12.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 16.fev. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: bases legais e orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **FUNDEB** – Manual de Orientação. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf . Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em 04 de set.2024

Brasil. Ministério da Educação. **Cadernos de Orientações para a implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/cadernoorietacoes.pdf> Acesso em 18 de fev. 2026

CALDAS, R. W (Coord.) **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CARNEIRO, M.A. **LDB FÁCIL: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, M. T. Desafios da gestão educacional no pós-pandemia. *In*: COSTIN, C. et al. (Livro eletrônico). **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o Coronavírus**. 1ª Edição. Porto Alegre, 2020.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERQUEIRA, Aline Georgia Carvalho. **A Trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Tese (Graduação), 2009.

CONDE, E. S. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 78-100, 2020.

COSTIN, C. Desafios da educação no Brasil após a Covid-2019. *In*: COSTIN, C. et al. (Livro eletrônico). **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o Coronavírus**. 1ª Edição. Porto Alegre, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Dez anos do PNE: balanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 15-34.

ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Igarapé: E.E.P.M.M.P, 2025.

ESCOLA. **Dados Escolares**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31009211-ee-professora-maria-de-magalhaes-pinto> Acesso em: 19 de fev.2026.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 261–271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FRANÇA, Cristiano; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Itinerário Formativo “Formação Técnica e Profissional” na Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil: uma aproximação inicial à literatura**. Cadernos da Fucamp, v. 27, p. 148-164, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Obra fundamental que explica como o SAEB/ENEM viraram ferramentas de controle gerencial e punição de escolas).

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 5, p. 7-23, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da escola pública**. 12. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Nova gestão pública e o trabalho docente: intensificação, controle e adoecimento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e241258, 2022.

ITAÚ-SOCIAL. **A BNCC nas práticas da Gestão Escolar**. Itaú-Social, 2019. Disponível

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre a política para o Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 38-57, dez. 2011. Disponível em: <https://resultados2019.itausocial.org.br/>. Acesso em: 04/03/2026.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio no Brasil: uma nova peça no quebra-cabeça da exclusão social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 23-41, jul./set. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 3ª ed.- Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos (Org.) **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10.ed. ver. amp. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

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

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma crítica ao processo de produção curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 95-112.

LOPES, N. **O que é Projeto Político Pedagógico (PPP) 2010**. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppppratica-610995.shtml>. Acesso em 10 de set. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Curitiba: Editora Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da gestão escolar e suas dimensões**. Petrópolis: Vozes, 2011. (Obra que discute a evolução do papel do diretor de um mero administrador de papéis para um gestor de processos complexos).

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Fundamental para o conceito de sinergia e unidade orgânica na gestão escolar.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Unesp, 2020.

MARINHO, I. da C. **Política educacional**. InfoEscola, 2006. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>. Acesso em 03 de set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício circular GS nº 002663/2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em 03 mar.2026.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE nº4.310**. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Boletim_14092075_Boletim_de_Legislacoes_e_Normas_n.01-1.pdf. Acesso em 08 set.2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2486, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/110853?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=110807&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=108&paginaDestino=47&indice=0>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Comitê Extraordinário Covid-19**. Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/deliberacoes-comite-extraordinario-covid-19/> . Acesso em: 23 de set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Estudos Tutorados**. 2020. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022/pets> . Acesso em: 08 set.2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Itinerários formativos**. Diretrizes para escolhas dos itinerários formativos para o 2º e 3º anos do Ensino Médio Diurno e EMTI. 2024. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio> Acesso em: 05 de set. 2024.

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. F. B. **A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 349-371, mar. 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10788.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 13 fev.2025.

MOTTA, S. C. **A reforma do ensino médio em Minas Gerais: o programa Reinventando o Ensino Médio**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1043-1059, out./dez. 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**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176506>.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

OLIVEIRA, B.R. **A implementação de políticas educacionais em nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, v.4, p.1-17, 2019.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional e reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, J. **Infraestrutura escolar e os desafios do Novo Ensino Médio**. Revista Brasileira de Educação, 2020

PACHECO, J.A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Letícia Mendes. **Implementação do Novo Ensino Médio: os desafios da gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2024.

SANTOS, Pablo S.M.B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º Ano em 2022.** Belo Horizonte: 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%BA%20ano%20em%202022.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, J.A. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-15, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?** EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 67, e25514, out./dez. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; AGUIAR, Maria Amélia de Almeida. O Ensino Médio em disputa: a BNCC e as formas de exclusão dos jovens da escola pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e24515, p. 801-824, out. 2021.

Silva, M. R. da ., Krawczyk, N. R., & Calçada, G. E. C.. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Acesso em 25 de janeiro de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - Matriz Curricular 1º ano do Ensino Médio Diurno – Quatro áreas do Conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Componentes Curriculares Integrados	Número de aulas Semanais
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		3
	Artes		1
	Educação Física		1
	Língua Inglesa		1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática		3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia		2
	Física		1
	Química		1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História		2
	Geografia		1
	Filosofia		1
	Sociologia		1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1
	Eletiva 1		1
	Eletiva 2		1
	Preparação para o Mundo do Trabalho		2
	Aprofundamento nas áreas de conhecimento	Práticas comunicativas	1
		Humanidades e Ciências sociais	2
		Núcleo de Inovação em Matemática	1
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2

Fonte: A autora (2026) elaborada a partir de referências bibliográficas citadas no texto: Brasil, Base Nacional Comum Curricular(2018); Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/MG nº 481, de 1º de julho de 2021. Institui o Currículo Referência do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2021.

APÊNDICE B - Matriz Curricular 1º ano do Ensino Médio Noturno – 2022

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Componentes Curriculares Integrados	Número de aulas Semanais
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		3
	Artes		1
	Educação Física		1
	Língua Inglesa		1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática		3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia		2
	Física		1
	Química		1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História		2
	Geografia		1
	Filosofia		1
	Sociologia		1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1
	Eletiva 1		1
	Preparação para o Mundo do Trabalho		2
	Aprofundamento nas áreas de conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1
		Atividades complementares de Práticas Comunicativas e Criativas	

Fonte: A autora (2026) elaborada a partir de referências bibliográficas citadas no texto: Brasil, Base Nacional Comum Curricular/2018); Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/MG nº 481, de 1º de julho de 2021. Institui o Currículo Referência do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2021.

APÊNDICE C - Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos – Noturno - 2022

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Componentes Curriculares Integrados	1º Período Número de aulas Semanais	2º Período Número de aulas Semanais
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		3	3
	Artes		1	1
	Educação Física		1	1
	Língua Inglesa		1	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática		2	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia		2	2
	Física		1	2
	Química		2	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História		2	1
	Geografia		1	1
	Filosofia		1	1
	Sociologia		1	1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1	1
	Atividade complementar de Projeto de Vida		1	1
	Eletiva 1		1	1
	Práticas Comunicativas e Criativas		1	
	Atividade Complementar de Práticas Comunicativas e Criativas			
	Humanidades e Ciências sociais			1
	Atividade Complementar de Humanidades e Ciências Sociais			

Fonte: A autora (2026) elaborada a partir de referências bibliográficas citadas no texto: Brasil, Base Nacional Comum Curricular/2018); Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/MG nº 481, de 1º de julho de 2021. Institui o Currículo Referência do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2021.

**APÊNDICE D - Quadro de horários - 1º ano 01 – Ensino Médio Regular – Matutino
- Núcleo de Inovação da Matemática**

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00 07:50	Projeto de Vida	Tecnologia e Inovação	Arte	Biologia	Núcleo de Matemática
07:50 08:40	Introdução ao Mundo do Trabalho	Português	Matemática	Português	Introdução ao Mundo do Trabalho
08:40 09:30	História	Ed. Física	Filosofia	Inglês	Práticas Comunicativas e Criativas
09:45 10:35	Geografia	Português	Matemática	Matemática	Física
10:35 11:25	Sociologia	História	Eletiva 1	Biologia	Química
11:25 12:15	Humanidades e Ciências sociais	Mulheres na Ciência	Eletiva 2	Humanidades e Ciências sociais	Ciências da Natureza

Fonte: Quadro de horários – E.E.P.M.M.P (2022)

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Gestores (Diretor, vice-diretores e Coordenadora do NEM e Especialista da Educação Básica)

Caro Gestor, a sua participação na entrevista sobre os Desafios da Implementação do Novo Ensino Médio na E.E.P.M.M.P é crucial para a pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Por que sua participação é fundamental?

Sua perspectiva, enquanto parte integrante da comunidade escolar, oferece uma visão autêntica e inestimável sobre a implementação e os desafios do Novo Ensino Médio. Este testemunho direto é a base empírica que transformará a pesquisa de um estudo teórico em um trabalho prático e relevante. Ao compartilhar suas experiências, você estará contribuindo para a coleta de dados primários que são insubstituíveis para compreender as nuances e os impactos reais das mudanças educacionais no cotidiano da escola.

Essa colaboração é mais do que uma simples entrevista; é a oportunidade de dar voz às suas vivências e às da escola, permitindo que a pesquisa reflita a realidade dos professores, alunos e gestores. Os dados coletados serão essenciais para identificar os principais obstáculos, as estratégias bem-sucedidas e as áreas que necessitam de maior atenção e aprimoramento.

Em última análise, sua participação é um passo vital para o desenvolvimento de soluções e recomendações práticas que poderão beneficiar não apenas a escola, mas também, outras instituições de ensino que enfrentam desafios semelhantes. É um investimento no futuro da educação pública.

Contamos com a sua colaboração!

Declaro que concordo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Igarapé, _____ de _____ de 2026.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Aida Fernanda Melgaço de Abreu Ferreira
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da
Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: aidaferreira.mestrado2022@caedufjf.net
Telefone: (31) 999428092

APENDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES (DIRETOR, VICE-DIRETORES E COORDENADORA E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA)

DADOS INICIAIS E CONTEXTO

- 1 - Há quanto tempo atua nesta função?
- 2 - Como você descreveria os princípios e objetivos do novo ensino médio antes da sua implementação na escola?
- 3 - Quais foram as primeiras impressões e expectativas da equipe gestora em relação ao novo ensino médio quando ele foi anunciado?

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO

- 4 - Quais foram os principais desafios enfrentados pela equipe gestora no planejamento inicial para a implementação do novo ensino médio na escola?
- 5 - Houve alguma resistência ou dificuldade por parte dos professores em relação às novas metodologias e à necessidade de atuar em diferentes áreas do conhecimento? Como isso foi abordado?
- 6 - Em termos de recursos físicos, a escola estava adequadamente preparada para as demandas do novo ensino médio? Quais foram as principais lacunas?
- 7 - Quais os impactos positivos da implementação do novo ensino médio na escola?
- 8 - Quais foram os desafios enfrentados pela equipe gestora no planejamento para a implementação do novo ensino médio na escola quanto a adequação curricular?
- 9 - Quais são os principais desafios pedagógicos que a equipe gestora identifica no dia a dia da implementação do novo ensino médio? (Exemplo: interdisciplinaridade, avaliação e carga horária)?
- 10- Como a escola se organizou para a oferta dos itinerários formativos? E quais critérios foram utilizados para a escolha e a organização desses itinerários?
- 11 - Para a oferta dos itinerários formativos e as disciplinas eletivas, quais foram os critérios utilizados?

12 - Existem parcerias com instituições ou organizações para enriquecer a oferta dos itinerários formativos? Se sim, qual/quais?

13 - Ocorreu alguma capacitação para os professores que lecionam os itinerários formativos?

14 - Quais foram as principais mudanças na estrutura curricular com a implementação do novo ensino médio na escola?

15 - Quais adaptações na infraestrutura dos laboratórios (ciências da natureza e informática) foram realizadas na escola para a implementação do novo ensino médio? Cite-as.

IMPACTOS E DESAFIOS ATUAIS

16 - Como a nova estrutura curricular afetou a rotina e o planejamento dos professores?

17 - Quais aspectos da implementação do novo ensino médio a escola considera que estão funcionando bem?

18 - Quais estratégias ou ações a escola tem desenvolvido para mitigar os desafios identificados ou apontados pelos professores?

19 - Quais estratégias ou ações a escola tem desenvolvido para mitigar os desafios identificados ou apontados pela equipe pedagógica?

20 - Quais estratégias ou ações a escola tem desenvolvido para mitigar os desafios identificados ou apontados pelos coordenadores?

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Link: <https://forms.gle/Tu9zsDkyzcq8cGuD7>

Prezado (a) professor (a),

Sua perspectiva é a **base para entender a realidade** da implementação do Novo Ensino Médio. Não se trata apenas de coletar dados, mas de **dar voz às suas experiências**, aos seus desafios práticos, às suas inovações e às suas angústias. São os professores que sentem o impacto direto das novas diretrizes, que precisam adaptar suas metodologias, lidar com as expectativas dos alunos e enfrentar as lacunas de formação ou recursos.

Ao compartilhar suas vivências, você contribui para:

- **Identificar desafios reais:** Suas observações ajudam a mapear os obstáculos mais prementes, desde a adequação do material didático até a gestão da carga horária e a interdisciplinaridade.
- **Propor soluções eficazes:** As experiências compartilhadas podem inspirar estratégias e práticas que funcionam, servindo de modelo para outras escolas e para a formulação de políticas públicas mais assertivas.
- **Fortalecer a voz docente:** Sua participação em pesquisas valida o conhecimento pedagógico e a expertise de quem está na linha de frente da educação, garantindo que as futuras decisões sejam embasadas na prática real.

Em suma, a participação dos professores em pesquisas sobre o Novo Ensino Médio é um **ato de colaboração e transformação**. É a chance de **impactar diretamente o futuro da educação**, garantindo que as políticas e práticas sejam construídas a partir das necessidades e desafios de quem realmente faz a escola acontecer.

Agradecemos imensamente sua colaboração.

Atenciosamente,

Aida Fernanda Melgaço de Abreu Ferreira

Equipe do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd - UFJF

PRAZO DE RESPOSTA - 19 de fevereiro de 2026

Instruções:

*** Caso você não seja professor (a) dos itinerários formativos e/ ou disciplinas eletivas, por favor, responda as perguntas de acordo com a sua compreensão/opinião desta reestruturação curricular do Novo Ensino Médio.**

*** A PARTIR DA QUESTÃO 9** - Para cada afirmação, assinale a opção que melhor representa sua opinião, utilizando a seguinte escala:

- **1 - Discordo Totalmente**
- **2 - Discordo Parcialmente**
- **3 - Não Concordo Nem Discordo**
- **4 - Concordo Parcialmente**
- **5 - Concordo Totalmente**

1 – Você é professor (a) de qual rede de ensino?

- Estadual
- Estadual e federal
- Estadual e municipal
- Estadual e particular
- Outra

2 – Qual a sua idade?

- 19 – 29 Anos
- 30 – 39 Anos
- 40 – 49 Anos
- 50 – 59 Anos
- Mais de 60 Anos

3- Qual disciplina você leciona na Rede Estadual de Ensino?

- Arte
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Química
- Sociologia
- Outra – Só itinerário ou disciplina eletiva

4 – Quanto tempo você leciona na Rede Estadual?

- Primeiro ano
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5 – Você leciona matéria do Itinerário Formativo?

- Sim
- Não

6 – Qual a disciplina do Itinerário Formativo você leciona?

7 – Você leciona matéria eletiva?

- Sim
- Não

8- Qual disciplina eletiva você leciona?

9- Os itinerários formativos oferecem maior autonomia aos estudantes na escolha de seus percursos de aprendizagem?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

10 – A variedade de Itinerários formativos disponíveis é adequada para atender aos interesses e aspirações dos alunos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

11 – A implementação dos Itinerários formativos tem sido clara e bem comunicada aos professores?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

12 – Tenho suporte necessário (formação, materiais, tempo) para desenvolver atividades relacionadas aos itinerários formativos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

13 – Os itinerários formativos contribuem efetivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

14 – A estrutura dos itinerários formativos dificulta a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

15 – A oferta de itinerários formativos é desigual entre as escolas do município, prejudicando o acesso dos estudantes a diversas opções?

- 1 - Discordo Totalmente

- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

16 – A carga horária dedicada aos itinerários formativos é suficiente para aprofundar os temas propostos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

17 – Os itinerários formativos tem gerado um aumento significativo na carga de trabalho dos professores?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

18 – Sinto-me preparado (a) para orientar os estudantes na escolha e no acompanhamento de seus itinerários formativos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

19 – As disciplinas eletivas ampliam as possibilidades de exploração de temas de interesse para os estudantes?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

20 – A oferta de disciplinas eletivas é flexível e permite adaptações às necessidades da comunidade escolar?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

21 – A definição e organização das disciplinas eletivas são processos transparentes na escola?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

22 – Tenho recursos e autonomia para propor e desenvolver disciplinas eletivas alinhadas aos objetivos do NEM?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

23 – As disciplinas eletivas contribuem para a diversificação do currículo e tornam o ensino mais atrativo?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

24 – A implementação das disciplinas eletivas tem sido um desafio devido à falta de recursos e estrutura?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente

- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

25 – A participação dos alunos nas disciplinas eletivas tem sido significativa e engajadora?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

26 – A avaliação das disciplinas eletivas é clara e condizente com seus objetivos pedagógicos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

27 – O tempo disponível para o desenvolvimento do conteúdo básico (BNCC) tem sido adequado desde as modificações de 2022?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

28 – As modificações no NEM desde 2022 tem afetado negativamente a profundidade com que consigo abordar o conteúdo básico?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

29 – Sinto que o conteúdo básico está sendo negligenciado em detrimento dos itinerários formativos e eletivas?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

30 – A articulação entre o conteúdo básico e os itinerários formativos / eletivas é clara e funcional?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

31 – Tenho recebido formação e suporte suficientes para integrar o conteúdo básico com as novas configurações do currículo?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

32 – A nova distribuição da carga horária tem impactado a qualidade do ensino do conteúdo básico?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

33 – O Novo Ensino Médio, em sua configuração atual, prepara os estudantes de forma mais completa para o futuro, considerando tanto o conteúdo básico quanto os aprofundamentos?

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente

- 3 - Não Concordo Nem Discordo
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Totalmente

REFLEXÕES

34 – Você gostaria de deixar algum comentário sobre a implementação do Novo Ensino Médio, na escola?

35 – O que precisa melhorar na estruturação do Novo Ensino Médio?

36 – O que deveria ser modificado ou substituído?

APÊNDICE H – MODELO DE PLANEJAMENTO

Guia de Preenchimento e Padronização de Atas de Planejamento Orientações para Registro por Competências e Habilidades

Este guia visa orientar professores e coordenadores pedagógicos no preenchimento do modelo padronizado de Registro de Planejamento, garantindo que o documento atenda aos requisitos da BNCC e sirva como instrumento de gestão pedagógica.

Resumo da Seção Ata de Planejamento – Documento de Planejamento Interdisciplinar

Seção da Ata	O que registrar? (Foco na Intencionalidade)
1. Identificação	Dados completos da unidade, segmento, turma e área do conhecimento.
2. Pauta	Planejamento das Interáreas
3. Detalhamento (BNCC)	Código alfanumérico (ex: EM13CHS101) + Descrição fiel da habilidade + Competência Geral mobilizada.
4. Desenvolvimento	Como o conteúdo será abordado. Descrição de metodologias ativas (Roda de Conversa, Sala Invertida) e estratégias de inclusão (AEE).
5. Avaliação e Evidências	Descrição do desempenho observado. Uso de instrumentos diversos: portfólios, auto avaliação, projetos.
6. Deliberações	Ações concretas, definição de responsáveis e prazos (quem faz o quê e até quando).

DOCUMENTO DE PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR				
Disciplinas envolvidas:				
Professores responsáveis:				
Série:				
Tipo de atividade ou projeto:				
Data do início:			Data do término:	
Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos

Outras observações:

Assinatura dos responsáveis pelo projeto:

Assinatura da Coordenação Pedagógica:

Assinatura da Especialista em Educação Básica:

Igarapé, _____ de _____ de _____ .