

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JU
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFIS
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fabiana Muniz

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves
Estadual Francisco Escobar nos anos

Fabiana Muniz

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves
Estadual Francisco Escobar nos anos 1990

Dissertação
Programa de Pós-graduação
em Gestão de Políticas
Pública, da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do
Mestre em Educação
Educação Pública

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

Muniz, Fabiana .

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entrosamento na
implementação na Escola Estadual Francisco B. de Paula
2022 e 2023 / Fabiana Muniz. – 2024.

214 f. : il.

Fabiana Muniz

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação
Francisco Escobar nos anos de 2010

Aprovada em 03 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurélio**
Professor(a), em 03/12/2024, às 15:31, conforme horário
fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 2020](#)



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria C**
Professor(a), em 02/01/2025, às 18:35, conforme horário
fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 2020](#)



Documento assinado eletronicamente por **Neil da R**
Externo, em 03/01/2025, às 09:24, conforme horário
fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 2020](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida
(www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de
código verificador **2099681** e o código CRC **CDBE82D**

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola de Ensino Gerais. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a percepção pela equipe escolar no processo de adequação a esse modelo e os desafios enfrentados. A justificativa da pesquisa fundamenta-se na melhor compreensão do contexto da prática da Reforma do Ensino Médio e no desenvolvimento do trabalho, utilizaram-se a pesquisa documental e os dados primários em atas, relatórios e o plano de ação do Projeto Político Pedagógico. O estudo fundamenta-se também em uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de pesquisa de campo, através da observação participante, docentes e da realização de entrevistas com especialistas na área em questão. No campo teórico, a pesquisa foi embasada em autores como Rezende (2020), Lück (2006a; 2006b), Neubauer e Silva (2008) e Machado (2023) que trazem suas contribuições para o tema. Vasconcellos (2002) foi a referência utilizada no eixo político-pedagógico, enquanto (2018) e Moreira (2007) discorrem sobre currículo e interdisciplinaridade e por fim, Marcelo Garcia (2009), Burgos (2012), Imbernón (2009) tratam sobre a formação do professor profissional. Através deste trabalho foram elaboradas conclusões e análises das informações obtidas, propostos de melhorias e sugestões para a prática pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the implementation of the High School Model in a state school in Minas Gerais, Brazil. The purpose of this research was to understand the difficulties encountered during the adaptation process to this new model, with an emphasis on the role of the teacher. The justification for the research was based on the need to understand the context surrounding the practical application of the High School Model. The development of the study involved bibliographic research, data collection from meeting minutes, reports, and the action plan of the school. This study also employed a qualitative exploratory approach, using methods through the application of questionnaires, semi-structured interviews with specialists and the school's coordinator. The theoretical framework of this research was based on contributions from the literature, including Rezende (2020), Lück (2006a; 2006b), Neubauer and Linhares (2008), and Machado (2023), who address the implementation of the High School Model. Vasconcellos (2002) was referenced for the planning and implementation of the High School Model, and Moreira (2007) discusses curriculum; Buss (2016) addresses the role of the teacher; finally, Marcelo Garcia (2009), Fusari (1992), Nóvoa (2009), and Imbernón (2009) explore teacher training and professional development. In the analysis of the data obtained, this study proposed actions for interdisciplinary planning and participatory management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 – Estrutura por áreas e componentes curriculares
- Quadro 2 - Distribuição de horas do NEM no estado
- Quadro 3 - Distribuição de horas do NEM em Minas Gerais
- Quadro 4 - Matriz Curricular NEM 1º ano Regular ...
- Quadro 5 - Catálogo de Eletivas
- Quadro 6 - Matriz Curricular NEM 2º ano Regular ...
- Quadro 7 - Aprofundamentos por áreas de conhecimento
- Quadro 8 - Possibilidades de Aprofundamentos por áreas de conhecimento
- Quadro 9 - Matriz Curricular NEM 1º e 2º ano Regular
- Quadro 10 - Matriz Curricular NEM 1º, 2º e 3º períodos
- Adultos noturno
- Quadro 11 - Distribuição coordenação do NEM
- Quadro 12 - IDEB Escola Estadual Francisco Escobar
- Quadro 13 - Quadro de servidores e cargos 2023...
- Quadro 14 - Registros de reunião de planejamento
- Quadro 15 - Matriz Curricular 1º ano E.E. Francisco Escobar
- Quadro 16 - Matriz Curricular 2º ano Regular 1 - E.E. Francisco Escobar
- Quadro 17 - Matriz Curricular 2º ano Regular 2 - E.E. Francisco Escobar
- Quadro 18 - Matriz Curricular 2º ano Regular 3 - E.E. Francisco Escobar

Quadro 24 - Protagonismo e motivação dos estudantes	
Quadro 25 - Utilização do livro didático
Quadro 26 - Ações da gestão escolar no ambiente desenvolvido na escola
Quadro 27 - Clima escolar
Quadro 28 - Relações interpessoais entre os segmentos	
Quadro 29 - Ações da gestão escolar que promovem colaborativo e respeitoso
Quadro 30 - Ações da gestão enquanto liderança pedagógica	
Quadro 31 - Planejamento curricular
Quadro 32 - Desafios para implementar a interdisciplinaridade	
Gráfico 4 - Tempo suficiente durante as reuniões pedagógicas	
Quadro 33 - Formação docente
Gráfico 5 - Troca de experiências durante as reuniões pedagógicas	
Quadro 34 - Análise dos eixos investigativos da pesquisa	
Quadro 35 - Plano de ação educacional no modelo de gestão pedagógica	
Quadro 36 - Detalhamento das ações do PAE
Quadro 37 - Plano de ação educacional no modelo de gestão pedagógica	
Quadro 38 - Detalhamento das ações do PAE
Quadro 39 - Plano de ação educacional no modelo de gestão pedagógica	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano e nível d

LISTA DE ABREVIATURAS E

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação d
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Bás
ATB	Assistente Técnico da Educação Básic
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento E
CBC	Conteúdo Básico Comum
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de E
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvin Valorização dos Profissionais da Educ
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvin Valorização do Magistério
ICC	Índice de Complexidade da Gestão

PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Superior
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO FRANCISCO ESCOBAR

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

2.3 FATOS QUE ANTECEDERAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO

2.5 PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

2.5.1 Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Minas Gerais

2.6 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL FUNDADA DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

2.6.1 Organização e estrutura da Escola Estadual FUNDADA

2.6.2 Desafios na implementação do Novo Ensino Médio

3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE IMPACTAM A EFETIVIDADE DO NOVO ENSINO MÉDIO

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1.1 A contribuição estratégica da gestão escolar na implementação das políticas públicas e na superação de desafios.....

3.1.2 Gestão Pedagógica, Estratégica e Interação

4.1 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCE
REFLEXÃO E DIÁLOGO

4.2 PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR: A INTEG
NO CURRÍCULO

4.3 GESTÃO ESCOLAR: PROMOVENDO ESPA
COLABORAÇÃO

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

**APÊNDICE A – Questionário fechado para o
Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciê
Estadual Francisco Escobar**

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestrutura
coordenadoras do Novo Ensino Médio da Escola Es**

1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2017, o Brasil promulgou uma nova Lei de educação que refletem uma agenda alinhada aos interesses da globalização, com impacto significativo na área da educação. Segundo Costa e Silva (2019), as pressões nacionais quanto internacionais exerceram pressão para a implementação trazendo entre os argumentos a má qualidade do ensino brasileiro, a sobrecarga da grade curricular e seu modelo avaliativo.

Ainda de acordo com os autores supracitados, a implementação de problemas adotando uma política pública similar à que foi adotada em outros países da América Latina que priorizaram a implementação de avaliações em larga escala e a responsabilidade pelos resultados (Costa; Silva, 2019). Neste mesmo contexto, a Lei Nº 13.415/2017, denominada Reforma do Ensino Médio, instituiu a matriz curricular com a adoção de uma base nacional comum dos itinerários formativos pelos estudantes (Brasil, 2017), aumentando a carga horária do estudante que passou de 800 horas para 1000 horas.

O tema deste trabalho é sobre a Reforma do Ensino Médio e sua implementação nos anos de 2022 e 2023, a partir do estudo de caso da Escola Estadual Francisco Escobar, localizada em Poço das Antas, Pernambuco, onde estudei desde 2007. Ingresso como professor de História e Geografia em 2017, onde atuei até 2021, quando fui transferido para outra escola.

tecnológicas na educação, conquistei minha terceira pós-graduação em Gestão em Educação Aplicada a Educação Básica, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Fazer o mestrado sempre foi um sonho, desde pequena. Porém, inicialmente, eu almejava fazê-lo no campo da literatura, todavia, a carreira acadêmica não se concretizou. O mestrado trilhou os caminhos da gestão escolar. Atualmente, sou professora de Educação em Francisco Escobar, desde 2019 e reconduzida ao cargo em 2022. Minha atuação é voltada para a comunidade, vivencio as dificuldades e os desafios e sou uma professora crítica e discente desde o início da implementação do Novo Ensino Médio. Isso justifica a minha escolha do objeto de estudo para o mestrado: a função de apoiar a coordenação de ações para a implementação de uma reforma. Além disso, a presença de uma professora de gestão que logra, ao final, a elaboração de estratégias como intuito mitigar os problemas vivenciados na instituição de ensino é o foco do estudo. De maneira igualmente relevante, este trabalho busca analisar a atuação da gestão escolar ao abordar temas essenciais do cotidiano escolar, tais como práticas interdisciplinares, clima organizacional e formação de professores.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: “como superar os desafios enfrentados pela Escola Básica em Francisco Escobar na implementação do Novo Ensino Médio?” Para responder a essa pergunta, buscou-se, em geral, compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio em Francisco Escobar, com ênfase nos desafios e dificuldades enfrentados. O trabalho delineia três objetivos específicos. O primeiro é

Francisco Escobar para subsidiar a elaboração de projetos de pesquisa para os problemas apresentados na instituição.

Como arcabouço teórico sobre gestão escolar foram utilizadas as obras de Brooke e Rezende (2020); Lück e Neubauer e Silveira (2009); Coelho e Linhares (2008); Machado (2023). Enquanto Lück (1994); Lück (2009); Almeida (2018); Moreira (2007) e Buss (2016) foram utilizadas para a gestão pedagógica, abrangendo aspectos como a interdisciplinaridade. Por fim, foram utilizados os textos de Fusari (1992); Nóvoa (2009); Santos e Perim (2013); e Lück (2009) que tratam sobre a importância do desenvolvimento da formação docente.

A metodologia utilizada é constituída por pesquisa bibliográfica sobre o tema central – o NEM e sua implementação. De acordo com “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em fontes constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Lück, 2009) à construção de algumas seções do capítulo 2, bem como a pesquisa compõe parte do capítulo 3. Este estudo também é caracterizado como qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório, por meio de pesquisa, segundo Vergara (1998, p. 45-46), é a “investigação exploratória ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de evidências para incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes

se encerra com as considerações finais, que sintetizam as reflexões decorrentes do estudo.

O segundo capítulo contextualiza o local da pesquisa e o problema que sustentam o caso de gestão. No entanto, para o leitor acerca do problema, apresenta em seus primeiros capítulos o contexto de implementação da reforma, o seu modelo de implementação na rede de ensino mineira. Assim, a situação situa-se no final do capítulo, descrevendo o cenário vivenciado.

De caráter analítico, o terceiro capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada. Para tanto, por meio de capítulos iniciais, é apresentando o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Tanto a metodologia como o referencial teórico orientando a produção e a análise do material. Como resultado elaborado, no quarto capítulo, o plano de ação fundamentado ao longo do processo de pesquisa. Esse plano visa contribuir com o trabalho pedagógico e o enfrentamento das dificuldades na implementação do NEM.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E P IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FRANCISCO ESCOBAR

Este capítulo tem como objetivo descrever o p
Médio e como ocorreu sua implementação na Escol
Para tanto, primeiramente, foi necessária uma co
situando o leitor sobre elementos fundamentais ao en
gestão.

Dessa maneira, são abordadas, na seção 2
programas educacionais no Brasil e sua relevância par
discorre sobre políticas curriculares do país, trazend
normas estabelecidas pelos governos para a org
currículos escolares. A seção 2.3 traz os fatos históricos
exerceram influência sobre a reforma. A seção seguinte
e seu modelo de organização por área de conheço
profissionalizante. A seção 2.5 traz as políticas c
apresentando as matrizes curriculares para o NEM
processo de implementação do NEM nas escolas est
seções antecedem a descrição detalhada da escola c
ao leitor uma contextualização abrangente sobre
compreensão de caso de gestão

significativas no cenário das políticas públicas e a transição política e social também marcou um período no sistema educacional do país, visando promover a igualdade e a qualidade do ensino e a participação democrática.

Uma das primeiras medidas relevantes foi a promulgação da Constituição de 1988 que reconheceu a educação como um direito de todos e dever da família. Esse marco constitucional reforçou a ideia de educação para o desenvolvimento da sociedade e estabeleceu o modelo do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1988).

Assim, a partir da redemocratização, leis e projetos foram aprovados com o objetivo de melhorar a educação no país. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes do sistema educacional brasileiro, garantindo o direito à educação, norteiam a organização do sistema educacional brasileiro.

A LDB explicita a definição dos níveis de ensino: Educação Superior, sendo a Educação Básica dividida em etapas de Educação Fundamental e Ensino Médio. Em 2006, com a Lei de Educação Fundamental com a duração de 8 anos passa a ser obrigatório para as crianças aos 6 anos de idade nessa etapa de ensino. Em 2013, a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para as crianças de 3 a 5 anos. A valorização dos profissionais da educação, estabelecendo o piso salarial e garantindo horas de estudo e planejamento dentro

Nacional Comum Curricular (BNCC) e posteriormente Médio.

No mesmo ano da publicação da LDB (1996), é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo era financiar o Ensino Fundamental estabelecendo percentuais mínimos de recurso a serem repassados para os estados e municípios.

Em 2007, o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que amplia a abrangência do financiamento para incluir, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Adultos (EJA). O prazo de vigência do FUNDEB expirava em 2020, mas foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020a), e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de novembro de 2020b), o Novo FUNDEB, que passa a ter caráter permanente para a educação básica e valorização do magistério, sendo considerado um instrumento importante para a educação pública. Está previsto na Constituição que as revisões a cada 10 anos, a primeira deve acontecer em 2030.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1996, é uma política educacional de relevância para o país ao oferecer recursos para estudantes que desejam cursar o ensino superior em instituições privadas. Esse programa oferece diferentes modalidades de financiamento, como o FIES Pro, que permite o acesso a cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, e o FIES Plus, que oferece recursos para a aquisição de livros e materiais didáticos.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2007, é um sistema de inclusão que usa a nota do Exame Nacional de Seleção para a seleção de estudantes em instituições públicas de ensino superior. O sistema é eletrônico e gerido pelo Ministério da Educação.

Posteriormente, em 2011, foi criado o Programa Nacional de Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de promover a educação profissional e tecnológica, oferecendo cursos técnicos e de qualificação para jovens e adultos.

Por fim, o Plano Nacional da Educação (PNE) nº 13.005/2014, estabelece metas educacionais pelo período de 2014 a 2024. As 20 metas estabelecidas pelo PNE abrangem todo o ensino, bem como a valorização e a formação de professores, sendo fundamental para nortear as políticas educacionais nacionais e estaduais, visando a melhoria significativa na qualidade e acesso à educação. São elas: a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e médio, a redução das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino superior, a promoção da educação democrática, a promoção dos princípios do respeito à diversidade e a sustentabilidade e também a aplicação de recursos públicos.

A meta 3 do PNE trata sobre o Ensino Médio e as estratégias:

embora o Ensino Médio seja, no estado da federação, a definição n organização curricular decorre de nacional, a exemplo da Lei de Nacionais de Educação, das Diretriz

Sendo assim, as políticas supracitadas reconhec pelo Ensino Médio brasileiro e estabeleceram as b ocorressem. Combinadas, essas políticas públicas pa que a reforma trouxe para a educação brasileira.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Ao longo das últimas décadas, a configuração objeto de interesses diversos e provocado constante (2018, p. 10) destacam que “as tensões quanto ao qu aprendizagens são inerentes ao caráter constru permanente negociação e balanço e não objeto de c imutável”. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Cur Médio são exemplos de políticas curriculares que influe brasileiro

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
planejamento curricular dos sistemas de ensino em todo o país.

As DCNs específicas para o Ensino Fundamental foram publicadas em 2010, marcando um importante avanço na formulação de diretrizes curriculares. Em 2012, foram publicadas as DCNs para o Ensino Médio. O desenvolvimento das DCNs teve um papel relevante na definição das diretrizes curriculares no Brasil ao estabelecer diretrizes e princípios orientadores dos currículos escolares em todo o país e contribuir com a melhoria da educação oferecida em diferentes estados e municípios, promovendo a qualidade do ensino.

Em 2014, quando são estabelecidas no PNE as metas educacionais para o decênio 2014-2024, a Base Nacional Curricular é citada em quatro delas, promovendo ainda a discussão de uma proposta curricular nacional (Brasil, 2014a). Em 2015, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação, o Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou na elaboração de um documento com reflexões sobre a qualidade da educação oferecida em todo o país, tornando referência para o processo de mobilização e discussão da Base Nacional Comum Curricular.

Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interministerial sobre a Base Nacional Curricular e a Portaria n. 592 estabeleceu o Comitê de Especialistas para a Formulação do Documento da Base Nacional Comum Curricular.

A homologação da Base Nacional Comum Ocorreu em dezembro de 2018, um processo que foi iniciado pela Medida Provisória Nº 746 (Brasil, 2016). Essa medida provisória do Ensino Médio, foi transformada em lei durante o governo Temer em dezembro de 2017.

Dentre as principais alterações promovidas pela Lei nº 13.416 (Brasil, 2017a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), destacamos: o aumento da carga horária anual mínima, que passou de 1.200 para 1.440 horas, a obrigatoriedade de um currículo para o Ensino Médio, a criação de itinerários formativos – o que, em teoria, permite aos alunos escolherem sua grade curricular e a permissão, para lecionar, a quem possui licenciatura específica na área de Pedagogia e/ou em licenciatura em Pedagogia saber.

A ideia de reformulação do Ensino Médio surgiu como resposta à observação de uma estagnação nos resultados de aprendizagem dos estudantes. O Ensino Médio enfrenta as maiores taxas de reprovação e distorção idade-série entre todas as etapas da educação básica. Uma das estratégias para melhorar a qualidade era tornar o currículo mais flexível, permitindo que os alunos escolhessem itinerários formativos alinhados com seus interesses e necessidades. Isso tornaria o ensino mais atrativo e personalizado, combatendo o abandono escolar. Além disso, ao aumentar a carga horária mínima, o objetivo é proporcionar uma formação mais sólida e abrangente.

2.3 FATOS QUE ANTECEDERAM A REFORMA DO E

Ao longo da história mundial, a educação sempre foi fértil para disputas de interesses e confrontos de ideologias. Segundo por Lotta *et al.* (2021), qualquer contexto que envolva pessoas com diferentes graus de conflito e ambiguidade. Esse em função dos atores envolvidos e da incompatibilidade ou compatibilidade que se manifestam na implementação e nos impactos de determinadas políticas.

Segundo Costa e Silva (2019), o liberalismo, que trouxe consigo a ideia de individualismo em detrimento do coletivo, prevaleceu na lógica de mercado e na reduzida intervenção estatal nos serviços públicos. Esse cenário teve um impacto profundo na sociedade como um todo. Ainda de acordo com os autores, isso impulsionou mudanças significativas na educação, que enfatizavam a autonomia individual e a competição, reduziam o papel do Estado na oferta e regulamentação dos serviços (Costa; Silva, 2019). Mais tarde, com o avanço do capitalismo e crises sociais e econômicas, como a Crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, o mundo entra em um período caracterizado por conquistas em direitos sociais. Esse período foi marcado por uma transição do capitalismo com princípios democráticos, dando origem ao "Estado de bem-estar social" (Costa; Silva, 2019, p. 5).

1988, que, embora tenha tido a intenção de consolidar a democracia e a inclusão da população, não conseguiu evitar o avanço da crise econômica, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (Costa; Silva, 2019). Esse período foi marcado por mudanças estruturais significativas, como a abertura econômica, a privatização de empresas estatais e a implementação de políticas de austeridade fiscal, tomas inspiradas no modelo neoliberal global.

Posteriormente, no início dos anos 2000, ocorreu uma crise econômica que chamam de contraciclo, motivado pelo crescimento das commodities e do petróleo. Os anos 2010 (Costa, 2016) foram marcados por políticas de inclusão social e econômica, em consonância com Costa e Silva (2019, p. 6), “a baixa legitimidade das estruturas que o modelo de democracia liberal ensinou gerou uma “deslegitimação” que culminou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão de uma agenda neoliberal inspirada no modelo de desenvolvimento econômico brasileiro”.

Assim, de acordo com Costa e Silva (2019), a população brasileira têm permanecido constantemente insatisfeita com o papel do Estado, evidenciada pelas reformas implementadas pelo governo Temer. Em meio a esse cenário, marcadas por mudanças políticas e sociais, é que a Reforma do Ensino Médio e a Reforma Curricular emergiram, tornando-se temas centrais na agenda política do país.

a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2019) sugerem que, ao introduzir mudanças nas demandas, a reforma pode abrir caminho para que o uso de recursos públicos, resultando na privatização do ensino, perspectiva levanta questões importantes sobre os objetivos e suas implicações para a educação pública no Brasil.

A compreensão e a análise de políticas públicas requerem um olhar minucioso sobre os diversos contextos em que atuam. Pesquisadores que se dedicam a desvendar os mecanismos de implementação, como se o trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) em sua abordagem abrangente para compreender o ciclo de implementação de políticas públicas. Nessa abordagem, o ciclo de políticas públicas contém três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Posteriormente, acrescentaram o contexto da implementação e estratégia política.

Para Bowe *et al.* (1992 *apud* Mainardes, 2019) "esse ciclo de contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse onde ocorrem disputas e embates". Nesse sentido, Costa e Silva (2019) afirmam que a contrarreforma curricular é considerada por especialistas norte-americanos, ou seja, a base curricular dos Estados Unidos criada pelo bilionário Bill Gates e aqui pela Fundação Lemann".

O contexto de influência das políticas públicas

Em relação ao contexto de produção da Refo Codes e Araújo (2017, p. 3) apontam que “a lei vem sua estruturação, o que faz emergir a dúvida sobre enquanto projeto capaz de sustentar a formação dos sobre o financiamento, a implementação do ensino a indefinição da BNCC e sua interação com os itinerários abordados pelos autores que podem comprometer Codes e Araújo (2017, p.12) complementam que “pol pelo alicerce; voos mais auspiciosos ficam dependent

Sobre o contexto da prática da Lei nº 13.415 (Bra traz alguns apontamentos e reflexões sobre a sua im políticas educacionais são traduzidas na prática pela desempenha um papel crucial na análise do impacto escolar e, conseqüentemente, na vida dos estudantes se propõe a examinar e refletir sobre o contexto da prá Ensino Médio no dia a dia escolar.

2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO

No contexto marcado pelo avanço das tendênc de reduzir a intervenção estatal nas esferas públicas

promoveram diversas ações culturais, buscando chamar a importância do debate amplo e da consulta pública à educação no país. Contudo, mesmo em meio às críticas de diversos setores da sociedade e sem nenhum meio de financiamento, levou a cabo a Reforma do Ensino Médio.

Bugs, Tomazetti e Oliari (2020, p. 87) resumem a legislação referente à Reforma do Ensino Médio:

A Lei nº 13.415/17 opera duas mudanças: primeiro, pela ampliação da carga horária e a redução da carga horária; segundo, pela ampliação da carga horária é prevista para as escolas regulares e de forma imediata, passando de 1.000 horas anuais; segundo, pela criação do Ensino Médio de tempo integral, com carga horária de 1.000 horas anuais. Quanto à organização curricular do Ensino Médio, será geral e comum a todos, ancorada na Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC/EM), e a ser oferecida em todas as escolas, sendo obrigatório serem ofertados, de acordo com as condições de cada sistema de ensino, sendo obrigatório serem ofertados cinco itinerários [I - linguagens e suas tecnologias; II - ciências da natureza e suas tecnologias; III - ciências humanas e sociais aplicadas; IV - formação profissional] em cada escola. Os alunos terão a possibilidade/liberdade de escolher o itinerário (ou vagas), entre os itinerários que suas escolas oferecem.

A parte geral, descrita pelos autores citados, refere-se ao conhecimento, de acordo com o artigo 35 da Lei 13.415/17,

Quadro 1 – Estrutura por áreas e compo

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONE
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portug E
Matemática e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História, Geog
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biolog

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil (201

A articulação eficiente entre as áreas de conhe pela Base Nacional Comum Curricular, desempenha de uma educação mais integrada e abrangente. A competências e habilidades que permeiam todas a formação que ultrapasse as fronteiras tradicionais da relação entre as áreas de conhecimento permite conexões entre diferentes campos do saber, promov holística e contextualizada dos conteúdos:

Comum Curricular, distribuindo-a em no máximo 1.800 horas, sendo 1.200 horas como carga horária mínima para os itinerários formativos de nível Médio (Brasil, 2018b). Segundo a Portaria supracitada

Itinerários Formativos são o conjunto de atividades educativas que os estudantes poderão escolher para aprofundar aprendizagens em áreas de Conhecimento e/ou na Formação Profissional (Brasil, 2018b, recurso *online*).

Sendo assim, o aluno tem a liberdade de selecionar o que quer seguir em sua formação, tendo uma experiência educacional alinhada aos seus interesses, objetivos e aptidões. A ideia educacional é promover um aprendizado mais significativo e o protagonismo dos jovens em sua própria formação.

Dessa forma, os itinerários são definidos a partir de eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação Cultural e Empreendedorismo. Esses eixos

visam integrar e integralizar os conteúdos curriculares. Os Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas alinhadas à realidade contemporânea, que preparem o jovem para o mercado profissional e cidadã. Para tanto, buscam-se atividades de aprendizagem que os permitam protagonizar sua formação na realidade e empreender projetos

escolares de forma a propiciar, aos e para construir e desenvolver seus forma consciente e autônoma na vi (Brasil, 2018a, p. 478).

O Ministério da Educação deixou a cargo de horas destinadas aos componentes da Formação Itinerários, de acordo com suas conveniências e preferências. No Rio de Janeiro, por exemplo, a divisão foi feita da seguinte forma:

Quadro 2 - Distribuição de horas do NEM no estado do Rio de Janeiro

	1º ANO NEM	2º ANO NEM
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	800 horas	600 horas
ITINERÁRIO FORMATIVO	200 horas	400 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil (2023).

A partir do quadro 2, observa-se que, no estado do Rio de Janeiro, o aluno inicia o Ensino Médio priorizando a Formação Geral Básica e Itinerários. Progressivamente, ao longo dos três anos, o quadro vai se alterando, ou seja, o aluno termina o 3º ano com mais horas em Itinerários, em detrimento da Formação Geral Básica.

Já em Minas Gerais, as horas destinadas à Formação Geral Básica e Itinerários Formativos foram igualmente distribuídos.

oportunidade de escolher uma formação profissional e regular do Ensino Médio. A relação com a formação NEM, considerando que

a resolução que define as Diretrizes para a Educação Profissional e Técnica como uma das possibilidades de Formação Profissional e Técnica poderá ser desenvolvida nas formas na mesma instituição; concomitante unidades de ensino da mesma instituição e redes de ensino; e concomitante simultaneamente em distintas instituições integrada no conteúdo, mediante a intercomplementaridade, para a educação unificada (Minas Gerais, 2021a, rec)

De acordo com o Parecer nº 192, da Secretaria Minas Gerais (SEE/MG), a formação técnica profissional Formativos, busca a aproximação entre a escola e o modo, tem como propósito articular teoria e prática politécnica, alinhando-a com as demandas da sociedade. Essa forma, visa desenvolver competências técnicas voltadas. Entretanto, oferecer esse quinto itinerário é um desafio de infraestrutura, de corpo docente qualificado e ausência da Secretaria de Estado de Educação.

Dessa forma, a reorganização do Ensino Médio deve ser feita com cuidado para garantir que as escolhas curriculares sejam completas e integrais aos alunos.

Quanto ao ensino noturno, a legislação revivida carece de uma definição clara quanto ao papel educacional. A lei da reforma apresenta em seu artigo 12 a disposição sobre a oferta de educação de jovens e adultos: “adequado às condições do educando” (Brasil, 2017a,

Através da Nota Técnica nº 41, Bassi, Codes e NEM desconsiderou aspectos importantes do ensino noturno, esse é o turno escolhido pela maior parte dos estudantes de famílias socioeconômicas desfavoráveis e precisam trabalhar durante o horário livre para os estudos no período noturno. Há um desconhecimento sobre essa modalidade do Ensino Médio, ou seja, o desconhecimento de aspectos significativos relacionadas ao ensino noturno.

Outro ponto importante sobre a Lei 13.415 (Brasil, 2017) diz respeito aos estudos e práticas as disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês. Krawczyk e Ferreti (2017, p. 37) avaliam que

da mesma maneira, os formuladores da lei utilizaram uma imprecisão linguística para definir o conteúdo obrigatório. A Lei fala de disciplinas, com conteúdos obrigatórios, mas não fica claro o s

Implementação do NEM (Brasil, 2021). O artigo 4º trata da implementação do NEM, sendo até 2024 o prazo final para que os currículos do Ensino Médio estivessem de acordo com o novo cronograma referente aos materiais e recursos didáticos. No artigo 6º, o cronograma para a elaboração das matrizes curriculares também é estabelecido até o ano de 2024. E por último, o artigo 7º se refere à avaliação do Novo Enem, cuja aplicação deveria ocorrer em 2024.

Por fim, a partir da proposta apresentada pelo MEC, os gestores educacionais organizaram para colocá-la em prática a partir de sua implementação. Esta seção vai abordar como Minas Gerais elaborou suas matrizes curriculares em conformidade com a BNCC e quais os impactos dessas políticas.

2.5 PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais passou por importantes mudanças em suas políticas curriculares, buscando adequar-se às diretrizes nacionais. Em 2005, a Resolução 666, de 07 de abril, do Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o Currículo Base Comum (CBC) que se constituiu como a proposta curricular para ser implementada em toda sua rede de ensino (Minas Gerais, 2005). A implementação do CBC foi resultado de um esforço coletivo de professores, principalmente das escolas públicas, e de analistas e técnicos das Superintendências Regionais de Educação.

escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b). Em 2021, o Conselho Estadual de Educação (2021a) delibera favoravelmente ao Currículo Referência e este foi homologado pela Portaria Nº 230/2021 (Minas Gerais, 2021b).

O Currículo Referência do estado foi elaborado em três etapas. A primeira foi a de preparação, que incluiu o estudo da BNCC por redatores e professores das escolas de Minas Gerais com mais de 120.000 participantes, entre alunos e professores, enquanto os redatores estudaram a BNCC e participaram de reuniões. Foi elaborada a versão preliminar, com base nas contribuições da equipe da redação.

A terceira etapa consistiu nas discussões ocorridas também em uma consulta pública on-line que permitiu a participação de professores e pais. As sugestões foram analisadas pela equipe de redação, técnicos e de pertinência. As duas últimas etapas foram a de validação e de finalização e distribuição. O trecho a seguir enfatiza a elaboração do documento:

A construção, portanto, deste Currículo Referência foi feita de forma dialogada entre o Estado e a sociedade, uma oportunidade singular para o fortalecimento da educação – previsto desde a Constituição Federal de 1988.

- Formação Geral Básica: descreve os principais conhecimentos;
- Itinerários Formativos: explora o que são, como oferta, a composição, o aprofundamento, o traço estruturantes, o papel das eletivas, a avaliação;
- Educação Profissional e Técnica: apresenta a Educação Profissional e Técnica em Minas Gerais, os eixos gerais, as diretrizes, o currículo estruturado por áreas, além de práticas pedagógicas e avaliativas;
- Modalidades de Ensino e Temas Especiais: esboça a Educação de Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Socioeducativa, Educação no Sistema Prisional, Educação Étnico-raciais e Educação Ambiental;
- Formação Continuada: traz orientações para a formação profissional em educação, abordando também a formação continuada;
- Avaliação: explora novos métodos e a avaliação do conhecimento (Minas Gerais, 2018c).

Analisando a estrutura dos capítulos do Currículo, verificamos o alinhamento em relação a BNCC, sobretudo no que diz respeito às áreas do conhecimento, dividindo o currículo em forma

curriculares ofertados, ou seja, eles terão contato com a matriz, Projeto de Vida, Eletivas 1 e 2, Preparação e Aprofundamento nas quatro Áreas do Conhecimento. Esta é uma preparação para que o estudante tenha condições adequadas para o 2º ano e posteriormente para o 3º ano. É a matriz curricular para o 1º ano diurno:

Quadro 4 - Matriz Curricular NEM 1

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	F
		Edu
	Lín	
	Matemática e suas Tecnologias	M
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		

	UNIDADE CURRICULAR	CO CUR
ITINERÁRIOS	Preparação para o mundo do trabalho	In
		T
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Co
		Hu Ciê
		M C Na T

Nesse sentido, essa autonomia concede às escolas a possibilidade de alinhar as eletivas às suas particularidades, considerando as necessidades da comunidade escolar. O quadro 5, a seguir, apresenta as disciplinas disponibilizadas no Catálogo elaborado pela SEE para

Quadro 5 - Catálogo de Eletivas

ELETIVAS			
1	Agricultura com bases ecológicas	16	Ética
2	Astronomia	17	Identidade
3	Cidadania e cultura digital	18	
4	Cinema	19	Leitura e interpretação
5	Cinema e meio ambiente	20	Leitura e interpretação
6	Culinária quilombola	21	Literatura
7	Cultura de paz e convivência democrática	22	Matemática
8	Dança	23	Mitologia:

ELETIVAS			
31	Redação para o ENEM	33	Tecnologia
32	Saberes que se entrelaçam: do plantio ao consumo	34	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais (2022).

Analisando o quadro anterior, observa-se que há quatro opções de eletivas, contemplando as quatro áreas do conhecimento. Assim, as escolas possam fazer a escolha de acordo com sua realidade, dentro de sua estrutura. Para o ano de 2023, o catálogo de eletivas de 2022.

Em 13 de setembro de 2022, foi publicada a Resolução de Conselho Estadual de Educação nº 10/2022, que aprova a composição das matrizes curriculares destinadas às turmas do Ensino Médio, com início em 2023 (Minas Gerais, 2022b). Embora não houve alteração na matriz do 1º ano, permanecendo a mesma em relação a matriz curricular referente ao 2º ano do Ensino Médio, a seguir, organiza e apresenta sua composição:

Quadro 6 - Matriz Curricular NEM 2º ano

--	--	--

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CO CU
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
	UNIDADE CURRICULAR	CO CU
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	P
	Eletivas	
	Preparação para o mundo do trabalho	
	Aprofundamentos	A A

Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, para 2023, enfatizam a relevância dessa escolha pelos estudantes.

A flexibilização curricular, com as disciplinas Eletivas, contribui significativamente para a realização das expectativas das suas juventudes, promovendo a autonomia dos jovens, aprofundando o conhecimento nas áreas de conhecimento com as quais têm maior interesse dos jovens em busca de aprendizagens significativas, estimulando a permanência e a aprendizagem (Minas Gerais, 2022).

Relevante destacar que, para a realização da flexibilização curricular, foram disponibilizados na matriz nove arranjos diferentes, conforme evidenciado no quadro 7:

Quadro 7 - Aprofundamentos por áreas

	ÁREA DE CONHECIMENTO	M
1	LINGUAGENS	Olhar e ser visto e
2	MATEMÁTICA	Matem
3	CIÊNCIAS HUMANAS	
4	CIÊNCIAS DA NATUREZA	A Ci
5	LINGUAGENS/MATEMÁTICA	Ci

Dessa maneira, de acordo com as diretrizes mencionadas anteriormente, cada escola poderá oferecer os Aprofundamentos, de acordo com o número de turmas. A tabela a seguir mostra o quadro 8:

Quadro 8 - Possibilidades de Aprofundamentos

NÚMERO DE TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO 2022 - POR TURNO	APROFUNDAMENTOS
9 ou mais turmas	A
8 turmas	A
7 turmas	A
6 turmas	A
5 turmas	A
4 turmas	A
	A

qual Aprofundamento desejam cursar no ano subsequente, sendo as opções disponíveis em cada escola, conforme a orientação da BNCC, sendo as opções formadas a partir dessa escolha dos alunos.

Importante destacar que os Aprofundamentos têm sido implementados com algumas fragilidades significativas. Entre as potencialidades e fragilidades curriculares, permitindo que os estudantes personalizem seus interesses e aptidões. No entanto, também surge a necessidade de garantir uma oferta diversificada de Aprofundamentos, inclusive de menor porte. Além disso, a necessidade de capacitar os professores que atuarão nessas áreas de Aprofundamento, assegurando o equilíbrio entre a BNCC e os itinerários de formação do estudante.

Em relação ao ensino noturno, há uma configuração específica das estruturas curriculares, visto que a ampliação de carga horária é realizada por meio de atividades complementares. De acordo com o artigo 4º da BNCC, essas atividades serão desenvolvidas através de projetos de

[...] serão orientadas e acompanhadas por professores e outros profissionais. Componentes Curriculares aos quais estão vinculadas: Projeto de Vida, Currículo, Currículo Aprofundamento na Área de Matemática (BRASIL, 2022b, p. [2]).

As atividades complementares, de acordo com o artigo 4º da BNCC, serão desenvolvidas através de projetos de

Quadro 9 - Matriz Curricular NEM 1º e 2º a

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
		Educação Física
		Arte
		Língua Inglesa
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física
		Química
		Biologia
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia
		História
		Sociologia
		Filosofia
		Subtotal

	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas Criativas
		Atividades Complementares Práticas Comunicativas Criativas
		Humanidades Ciências Sociais
		Atividades Complementares Humanidades Ciências Sociais
		Subtotal
		Total

A seguir será apresentada a matriz para as turmas

Adultos:

Quadro 10 - Matriz Curricular NEM 1º, 2º e 3º períodos da Educação d

			1
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚM A SE
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	
		Educação Física	
		Arte	
		Língua Inglesa	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	
		Química	
Biologia			

			1º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 16:40 h
	Eletiva 1	Eletiva 1	1
		Eletiva 1	
		Eletiva 1	
		Práticas Comunicativas e Criativas	1
		Atividades	

			1º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais	
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza	1
		Atividade Complementar em Núcleo de Inovação	

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos apresenta semelhanças com a matriz do ensino regular, com os componentes da Formação Geral Básica e os itinerários formativos. Da mesma forma, é oferecido apenas um Aprofundamento em uma disciplina, cuja carga horária é reduzida de 200 para 100 dias letivos e um tempo menor para o desenvolvimento dos componentes curriculares.

Analizando as matrizes curriculares mineiras, as disciplinas consideradas não obrigatórias pela Lei 13.415 (Brasil, 2017) não são oferecidas em todas as turmas. A preservação dessas disciplinas suporta uma oferta de educação mais abrangente e alinhada com a Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, constata-se a supressão da quarta disciplina obrigatória, as disciplinas de Física, Química e Biologia, nas quais há dificuldades relacionadas ao conteúdo, conforme relatado nas reuniões de Conselho de Classe. Com a redução a paridade tende a se tornar maiores ainda, visto que pode limitar o conteúdo a serem estudados. Além disso, é importante ressaltar que a redução pode impactar negativamente a formação dos estudantes em competências científicas que incluem a capacidade de formular perguntas, analisar dados, interpretar resultados e construir argumentos com evidências obtidas. Também é importante considerar que o tempo dedicado a essas disciplinas pode prejudicar a preparação para o ENEM, o que, por sua vez, pode impactar negativamente

organizarem com tantos conteúdos e também para a organização do trabalho pedagógico. Quanto ao ensino noturno, na perspectiva da carga horária proposta pela reforma, visto que ela não contempla a aula e as atividades complementares pouco contempladas pelos estudantes.

Essas e outras questões relacionadas às dificuldades de implementação do NEM serão retomadas na seção que discute a implementação do NEM em análise. Entretanto, primeiramente, a subseção seguinte apresenta uma detalhada do processo de implementação nas escolas estaduais, com foco nos documentos orientadores e nos aspectos que impactam o processo.

2.5.1 Implementação do Novo Ensino Médio Estadual de Minas Gerais

O estado de Minas Gerais começou a implementação do NEM em 13 escolas estaduais fazendo parte do projeto piloto em diferentes regiões: Sul, Norte, Triângulo, Central e Jequitinhonha. Essas escolas iniciaram o projeto piloto em 2020 devido à pandemia de Covid-19², as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas até o segundo semestre de 2020.

apresentando os percursos formativos que os estudantes do NEM. A Secretaria de Estado de Educação promoveu em 2022, três webinários para apresentações técnicas sob a coordenação da Regional de Ensino (SRE), na mesma direção, fazendo um balanço do final de 2021 para mostrar como ficaria a arquitetura curricular.

No final de 2022, uma nova resolução foi publicada para o 1º e 2º anos, acompanhadas pelo Caderno de Planos de Ensino Eletivas 2023. Ao longo de 2022, houve apenas reuniões pedagógicas da SRE de Poços de Caldas, nas quais apenas se discutiram as que os documentos orientadores já traziam, ou se discutiram muito. Somente em setembro de 2023, a SRE promoveu uma reunião via *Google Meet*, a primeira formação sobre o NEM. A coordenadora responsável informou que “aquela era a primeira formação que o Instituto não havia autorizado ainda nenhuma formação”. Isso se deve ao fato de o próprio instituto, inicialmente, almejar a implementação em parceria com as SREs, o que, posteriormente, não aconteceu. A servidora informou que “o Instituto autorizou que as reuniões de formação com as coordenadoras do NEM”.

Com o NEM, foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação, especialmente para essa etapa, o cargo de coordenador(a) de ensino professor ou especialista efetivo da escola ou convocado. A contratação é feita conforme o quadro 11 e se seguir:

Quadro 11 - Distribuição coordenadora

QUANTIDADE DE TURMAS (1º e 2º anos regular e 1º, 2º e 3º períodos da EJA)	CARGA HORÁRIA DO COORDENADOR	
Até 04 turmas	8 h/a semanais	1 PEB qu
De 05 a 07 turmas	12 h/a semanais	1 PEB qu
De 08 a 10 turmas	14 h/a semanais	1 PEB qu
De 11 até 20 turmas	24 h/a semanais	
Acima de 20 turmas	24 h/a semanais	2 EEBs, pref

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais

Em 2022, o documento que norteou o trabalho foi o Memorando-Circular nº 26/2021, que continha as atribuições do coordenador (Minas Gerais, 2021e). Posteriormente, foi elaborado o Documento Orientador da Coordenação, ampliando as atribuições da coordenação, bem como indicando ações a serem realizadas. Esse documento trouxe mais subsídios para exercer o cargo.

Ainda de acordo com o documento, a coordenação articula as atividades dentro da área de conhecimento e entre as áreas, incluindo o trabalho de caráter Formativo, para promover um trabalho interdisciplinar e integrador entre as áreas do conhecimento. Nessa mesma linha, os documentos orientadores, como o Catálogo de Eletivas (Minas Gerais, 2022b) e o Plano das Áreas do Conhecimento (Minas Gerais, 2022c), apontam para a superação da mais possível a educação conteudista que prioriza a passividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2018a), por sua vez, propõe a superação da fragmentação do conhecimento e a importância do contexto para dar sentido à aprendizagem, colocando o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na sua vida. Os documentos também trazem a necessidade de organizar os conteúdos planejados de forma contextualizada e significativa para o estudantil, o qual o aluno aprende ensinando e colaborando com os professores.

Com essa base organizacional para a implementação da proposta em mineiro, a seção seguinte discorrerá sobre a implementação da proposta na Escola Estadual Francisco Escobar, evidenciando os princípios e a atuação da equipe gestora para assegurar o cumprimento da proposta.

Na subseção 2.6.2, são destacados os desafios no contexto da implementação do NEM e apresentadas as estratégias e o caminho do sucesso dessa importante reforma educacional. Também são apresentadas, para melhor compreensão do leitor do contexto, as propostas curriculares do NEM dos turnos manhã e noite.

2.6.1 Organização e estrutura da Escola Estadual

A Escola Estadual Francisco Escobar se localiza em Caldas, sul de Minas Gerais, na divisa com o estado de São Paulo. Caldas é uma cidade turística, conhecida por suas águas termais e por diversos pontos de interesse. A cidade possui, como o Cristo, o Recanto Japonês, a Casa do Café, entre outros. Na década de 1940, também ficou famosa por suas águas termais, atraindo turistas de todo o país. De acordo com o Censo de 2010, Caldas possui 163.742 habitantes, sendo a 15ª cidade mais populosa do estado de Minas Gerais.

A atual Escola Estadual Francisco Escobar vem substituir a Escola Estadual Virgínia da Gama Salgado e Francisco Escobar, localizada no bairro do antigo colégio Francisco Escobar e a dois quilômetros do atual colégio Virgínia da Gama. Atende principalmente estudantes do município, mas também de outras áreas, por estar próxima ao eixo rodoviário.

pequenos para atender as famílias e os estudantes quatro salas, da secretária, do setor financeiro, o benefício da vida funcional dos servidores e, por último, a atendimento ao público e onde ficam os arquivos administrativo fica no andar térreo.

A sala das especialistas fica no andar superior estudantes e os professores, já que a maioria das sala uma sala grande, mas com pouca iluminação natural. cobertura no ano de 2022, melhorando sua qualidade professores. O banheiro dos estudantes localiza-se e encontra-se em condições ruins, necessitando de reforma estudantes, a escola conta com dois banheiros para um masculino e um banheiro para os servidores da ocorrida foi a reforma da cozinha que estava em situação normas da vigilância sanitária.

Mais recentemente, foram criados e reestruturados melhor atender às demandas do processo ensino-aprendizagem Vídeo, a Sala de Recursos, o Laboratório de Informática a Brinquedoteca, onde também fica a sala da professora as salas de aula possuem projetor e acesso à internet trocado.

A escola funciona nos três turnos e oferece

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano e

NÍVEIS DE ENSINO	TURNO	ANO DE ESCOLARIDADE
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Vespertino	1º ano
		2º ano
		3º ano
		4º ano
		5º ano
Ensino Fundamental - Anos Finais	Vespertino	6º ano
		7º ano
		8º ano
		9º ano
Ensino Médio Regular	Matutino	1º ano
		2º ano
		3º ano
Ensino Médio Regular	Noturno	1º ano
		2º ano
		3º ano
Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Noturno	1º ano
		2º ano
		3º ano

eventos e reuniões, já que a escola não está convenientemente equipada para receber as residências desses estudantes.

Outra importante informação trazida pelo Projeto de Pesquisa da escola refere-se à participação das famílias das crianças e adolescentes dos Anos Iniciais, elencando-as como mais participativas e envolvidas tanto em eventos quanto na vida escolar dos filhos. Segundo os dados familiares percebe a escola como uma instituição importante para a realização de projetos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos na escola. No Ensino Fundamental Anos Finais percebe-se uma participação mais passiva, comparecendo à escola apenas quando convocados para reuniões e situações, nem com a convocação comparecem. Nesse contexto, o Conselho Tutelar para as devidas providências. Ainda segundo o QEDu, o nível socioeconômico dos estudantes da escola é considerado médio.

Neste nível, os estudantes estão acima da média nacional do Inse. Considerando que a mãe/responsável tem o ensino médio completo, o pai/responsável tem do ensino superior completo. A maioria dos estudantes possui dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar, carro, garagem, forno de micro-ondas e acesso à internet (em *online*).

Mesmo apresentando um bom nível socioeconômico, os estudantes da escola

desde a criação do IDEB, por não atingir o percentual de alunos⁵.

Para atender ao quantitativo de alunos nos três turnos, a escola apresenta um quantitativo de 100 servidores, sendo 58 designados para contrato temporário e 42 são efetivos. O quantitativo⁶ está evidenciada no quadro 13, organização e atuação.

Quadro 13 - Quadro de servidores

EQUIPE GESTORA
DIRETORA
VICE-DIRETOR - TURNO MANHÃ
VICE-DIRETORA - TURNO TARDE
VICE-DIRETOR - TURNO NOITE
ESPECIALISTAS
ESPECIALISTA - TURNO MANHÃ
ESPECIALISTA - TURNO TARDE
ESPECIALISTA - TURNO NOITE
COORDENADORAS NOVO ENSINO

QUANTITATIVO DE PROFESSORES POR COM
FORMAÇÃO GERAL BÁS
LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
BIOLOGIA
GEOGRAFIA
HISTÓRIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
LÍNGUA INGLESA
FÍSICA
QUÍMICA
FILOSOFIA
SOCIOLOGIA
ARTE
ENSINO RELIGIOSO
ITINERÁRIOS FORMATIV
PROJETO DE VIDA
HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÁTICAS COMUNICATIVAS E CRIATIVAS
NÚCLEO DE INOVAÇÃO MATEMÁTICA

CIÊNCIA DAS RADIAÇÕES
IDENTIDADE E JUVENTUDES
JOVENS E O MUNDO DIGITAL
DIREITOS E DEVERES DOS CIDADÃOS
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E COLETIVO
PATRIMÔNIO CULTURAL
ESCRITA CRIATIVA
LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
ARTES DO MOVIMENTO
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA
MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA
CRIAÇÕES, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA
MATEMÁTICA E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
MÓDULO II DO CURSO
PROFESSOR REGENTE DE TURMA
EVENTUAL
1º ANO EF
2º ANO EF

SALA DE RECURSOS
INTÉRPRETE DE LIBRAS
PROFESSORAS DE APOIO - TURNO MANHÃ
PROFESSORAS DE APOIO - TURNO TARDE
SECRETÁRIA E ASSISTENTE TÉCNICO DA EDUCAÇÃO
SECRETÁRIA
ATB - TURNO MANHÃ
ATB - TURNO TARDE
ATB - TURNO NOITE
AUXILIAR DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO
ASB - TURNO MANHÃ
ASB - TURNO TARDE
ASB - TURNO NOITE

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como demonstra o quadro 13, a escola conta com poucos servidores. É importante destacar que, para algumas atividades, há um aumento no quadro para atender a demanda, cujo número atual se mostra insuficiente para cobrir as necessidades de acompanhamento e organização do trabalho pedagógico.

Destas 4 horas, até 2 horas semana de caráter coletivo [...]. Estas reuniões são programadas pela Direção, em conjunto com a Direção de Educação Básica, para o desenvolvimento de reuniões administrativas ou institucionais de acordo com o Projeto Político Pedagógico (Minas

Na Escola Francisco Escobar, as reuniões do NEM ocorrem às segundas-feiras, de 17h30 às 19h, sendo planejadas de forma conjunta com as especialistas e coordenadoras do NEM. Nessas reuniões há uma abordagem pedagógica. Entretanto, devido às demandas da escola, assumindo um caráter mais administrativo e burocrático.

As reuniões de Módulo II acontecem frequentemente no turno da tarde. Dessa forma, não conseguem abranger de maneira adequada cada turno e segmento. As professoras regentes de todos os segmentos de módulos mais específicos que atendam a sua realidade. Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental também têm a mesma necessidade. O curso técnico também enfrenta essa situação mais próxima por parte da especialista do turno da tarde. Além disso, também se encontra a EJA, que necessita de maior atenção e atendimento às suas especificidades.

No contexto do NEM, embora as coordenadoras tenham um bom e considerável suporte, as numerosas demandas para

são iniciativa própria, a escola participa também do Estado de Educação, como o Jovem de Futuro, Reforço Convivência Democrática.

Nos últimos anos, a escola tem se empenhado em parcerias com Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Federal do Sul de Minas (IF Sul de Minas), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC). Essas parcerias visam estreitar os laços entre a escola e as instituições, visando desenvolver atividades que enriqueçam o currículo e promovam iniciativas como a Monitoria, conduzida por estudantes de graduação dos cursos de Programação Básica e Desenvolvimento de Software, com alunos da PUC. Outras parcerias contribuíram para a realização de eventos escolares, como a Feira das Profissões, que promoveu a integração entre alunos, professores e profissionais. A Instituição também promove o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa a formação de futuros professores. Essa colaboração tem impactado positivamente no processo de aprendizagem educacional dos alunos da escola.

No que tange a participação da comunidade escolar, a escola mantém com a participação ativa e representativa de pais e professores, que desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e fortalecimento da comunidade educacional. Primeiramente, a escola mantém um comitê de pais e professores, formado por representantes de diferentes segmentos da comunidade, que atua em conjunto com a escola para promover a melhoria da qualidade da educação.

a direção os problemas que enfrentam em sala de aula e na gestão pedagógica, quer seja de natureza disciplinar. Em conjunto com o Colegiado Escolar, do Grêmio e do Conselho de Representantes, busca-se uma gestão mais democrática, participativa e inclusiva.

Para finalizar a descrição e a apresentação do Índice de Complexidade da Gestão (ICG), criado pela Secretaria de Educação para mensurar o nível de complexidade da gestão escolar, para criação do índice utilizou os dados do Censo Escolar de 2013. Para a criação do índice utilizou os dados do Censo Escolar de 2013, que possuem pelo menos uma matrícula de escolarização em 2013. Anualmente o ICG de cada escola que atenda a meta 1 do PDI, de acordo com a técnica nº 040/2014, que dispõe sobre o ICG:

assume-se que a complexidade da gestão escolar é avaliada em quatro características: (1) porte da escola; (2) tipo de funcionamento; (3) complexidade de gestão; e (4) número de etapas/modalidades de ensino.

A partir dessas quatro características, estabeleceu-se uma escala de 1 a 6, sendo o valor 1 aplicado para as escolas de menor complexidade e o valor 6 para as de maior complexidade.

A escola em estudo apresenta o nível mais elevado de complexidade, seja, são muitas variáveis para administrar em um contexto de gestão pedagógica, financeira e o departamento pessoal.

O ano de 2022 foi o primeiro ano de implementação do Currículo Referência de Francisco Escobar. Esse momento representou a reestruturação do currículo para o Ensino Médio na instituição, implicando mudanças no planejamento pedagógico e no tempo e espaço escolar.

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, alinhado à Base Nacional Comum Curricular, centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades para a educação integral, entendida aqui como a formação integral do indivíduo. Como medida, as competências gerais da Educação Básica tornam-se aprendizagens essenciais e torna imprescindível a construção de um currículo flexível, em que é necessário “romper com os currículos tradicionais e substituí-los por aspectos mais globais, considerando a complexidade das relações existentes entre os ramos do conhecimento” (Brasil, 2011, p. 43).

Assim, as disciplinas eletivas e os Aprofundamentos tornam-se componentes curriculares de oferta anual, ou seja, mudam a cada ano letivo e são feitas pelos estudantes e são fundamentais para garantir a integralidade do currículo. Além disso, devem ter intencionalidade por áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes: Formação Ética e Cidadã, Formação Formativa e com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular conforme estabelecido pela Portaria 1.432/2018 (Brasil, 2018). Ainda que as eletivas e os Aprofundamentos se constituam em componentes curriculares, a atuação docente em que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são

importância de que todos os envolvidos conheçam as alterações propostas (BRASIL, 2020, p. 10).

A Resolução Nº 4.692/2021 que dispõe sobre a organização do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica, no parágrafo 4º do artigo 41, a importância da interdisciplinaridade na implementação do currículo do ensino médio deve ser observada, “nas áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2021).

Logo, diante de tantos componentes e da importância do tema, os caminhos apontam para a necessidade de reformulação do trabalho docente, com o devido suporte e acompanhamento das coordenadoras da escola. Com turmas de Ensino Médio noturno, foi possível que a escola tivesse uma coordenadora do turno da manhã e uma coordenadora do turno da noite, ambas são servidoras do quadro efetivo da escola. A coordenadora de Geografia, ambas são servidoras do quadro efetivo da escola, com continuidade do trabalho a cada ano. Sua função é planejar o planejamento docente e garantir a sua efetiva execução, tendo a responsabilidade de orientar a integração entre as áreas, promovendo uma abordagem holística e colaborativa no processo educacional.

Nesse contexto, a problemática que nos preocupa é diretamente relacionada à dificuldade apresentada por Francisco Escobar e seus especialistas em planejar o currículo interdisciplinar.

a aceitação deles ao novo formato e trazendo boas práticas e atividades mais integradas. Essa colocação das coordenadoras especialista do noturno ao afirmar que o tempo de planejamento é dedicado a elaboração deste e também nos módulos II e III por parte do corpo docente que alega: “o conteúdo não pode ser dialogar com os demais” (Escola Estadual Francisco B. de Paula)

A rede estadual de Minas Gerais já estabelece reuniões de planejamento que devem ser organizados para planejamento, sendo 2 dias em fevereiro e 2 dias em julho para atividades de planejamento. O quadro constam 4 reuniões específicas para planejamento por área e 2 dias de reuniões pedagógicas de módulo II, nesse ano. O quadro a seguir apresenta as datas em que ocorreram as reuniões por área para fazer os planejamentos de forma integrada:

Quadro 14 - Registros de reunião de planejamento por área (2022)

DATA	ÁREA
26/maio	R
02/junho	R
11/agosto	PLAN
25/agosto	PI

Muitos professores relataram a dificuldade de encontrar conteúdos específicos que contemplassem as necessidades constantes nos Planos de Curso. Para isso, os professores precisaram definir quais fontes seriam abordadas, fazendo busca constante em diferentes meios de acesso à informação, como *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outros, para encontrar o material didático. Com isso, os professores relataram o tempo demandado para o planejamento das aulas e a falta de materiais, sentindo-se sobrecarregados (Escobar, 2022b, p.[1]).

Essa sobrecarga tem sido evidente desde 2020, quando a ampla do NEM ocorreu em Minas Gerais, trazendo impactos na organização pedagógica da Escola Francisco Escobar. A implementação dos componentes curriculares representa outro desafio, pois pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, especialmente quando o currículo é composto pelos componentes da Formação em Itinerários, os itinerários não sejam bem explorados e interligados, aumentando o risco de um esvaziamento de conteúdos essenciais para a continuidade de seus estudos. Em outras palavras, o currículo pode se tornar irrelevante se o currículo for empobrecido.

Outra questão relevante destacada no relatório do turno noturno refere-se à resistência dos professores em

não houve, por parte dos professores

A especialista do noturno continua seu relato dizendo que a redução do número de aulas e da especialista do turno da manhã, uma certa redução de carga horária, não ajuda os professores de forma mais efetiva, uma vez que as reduções afetam outras discussões como a diminuição do número de aulas e o pouco tempo para trabalhar os conteúdos.

Essas questões mencionadas surgem da percepção de que a Reforma do Ensino Médio não foi discutida de forma ampla com os envolvidos. Os apontamentos sobre as queixas dos professores estão no relatório da coordenação:

Uma das queixas mais recorrentes é a redução do número de aulas da Formação Geral dos componentes de Formação Geral do professor em sala de aula em tempo de aulas semanais. Com isso, o trabalho fica comprometido, o que refletiu na aprendizagem dos discentes. Esse relato foi muito recorrente em Ciências da Natureza, em especial porque os conteúdos são vistos pela primeira vez no Ensino Médio. Como são abordados de forma mais abstração, faz-se necessário mais aulas, mesmo que sejam consolidados (Escudo, 2022b, p. [1]).

A redução do número de aulas da Formação Geral é uma queixa recorrente entre os profissionais da escola por entenderem que, além de ainda mais o ingresso do estudante da escola pública

de conhecimentos, no desenvolvimento
de atitudes e valores, nos termos da

Sendo assim, o planejamento deve ser construído de forma interdisciplinar, com os componentes curriculares dialogando com a vida escolar do estudante, buscando atender o que a legislação orienta a construção dos currículos. O documento das decisões pedagógicas devem priorizar o desenvolvimento de competências e apresenta a necessidade de contextualizar os conteúdos significativos para os estudantes. Também enfatiza a importância da competência pedagógica das equipes na elaboração de práticas interativas e colaborativas na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, uma outra falha de implementação é a falta de investimento para que a escola pudesse desenvolver o currículo curricular dentro e fora do espaço escolar. A Lei nº 13.416/2017 prevê recursos para apoio à implementação do NEM em escolas de educação integral (Brasil, 2017a). O estado de Minas Gerais também possui recursos financeiros direcionados ao NEM para que se possam melhorar os aspectos pedagógicos e humanos. Sobre essa questão, Hernan

A ampliação da carga horária e as mudanças de financiamento para as escolas são alterações, sobretudo para contrariar as melhores condições de trabalho do

estudantes na implementação do NEM e, segundo ela, é uma queixa dos professores. Em relatórios produzidos pela coordenação relata que

Sentiu a ausência de reuniões de forma que houvesse maior escuta e participação juntamente com os professores na elaboração dos planos e como garantir de forma prática a implementação da Base Geral Básica e Itinerários Formativos. Os coordenadores orientadores e planos de curso precisam ser elaborados previamente, seria essencial que mais reuniões de experiências pudessem acontecer entre as diferentes unidades escolares e equipes. (Escobar, 2023, p. 10)

Também apontaram que não havia clareza nos Itinerários Formativos nos documentos que orientam a prática na orientação aos professores. Assim, verifica-se que, tanto no Ministério da Educação, tampouco da Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Ensino, um movimento de formação e demais profissionais formação e subsídios para o desenvolvimento dentro das exigências do que propõe esse novo modelo.

Preocupada com essa questão, a direção da escola entrou em contato com a diretora da Escola Estadual Juvenal de Almeida, distrito de Palmital de Minas, pertencente ao município de

da manhã acrescentou que muitos alunos chegaram estarem expostos a uma ampla gama de disciplinas.

Para dar sequência a descrição dos problemas Francisco Escobar, é importante apresentar a compo adotados pela escola a partir das normativas estaduais. Matriz curricular proposta para o 1º ano.

Quadro 15 - Matriz Curricular 1º ano E.E.

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CO CU
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Ed Lí
	Matemática e suas Tecnologias	I
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	

ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Pr
	Eletivas	Re
		Pre
	Preparação para o mundo do trabalho	In
		T
Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Co	
	Hu	
	Ciê	
	Na	

em situações excepcionais, autoriza a SEE/Secretaria de Educação, a carga horária correspondente a ser cumprida em um único dia da semana, em módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, para as modalidades especiais e atendimento especializado nas Escolas do Campo, Escola Indígena e escolas inseridas em Unidades Socioeducacionais, bem como em escolas que atendam estudantes com deficiência. A Secretaria Estadual de Transporte Escolar (MIR) deverá ser consultada para

No tocante a seleção das eletivas, a SEE disponibilizou orientações para que cada escola fizesse a escolha de acordo com a realidade e, dessa maneira, a equipe gestora, especialistas e coordenadores avaliassem a necessidade de sanar as defasagens em Matemática decorrentes da pandemia Covid-19. Nesse sentido, Matemática para o Ensino Médio foram as eletivas escolhidas que poderiam colaborar com os dois componentes, considerados essenciais para o currículo. Outro ponto relevante é que as eletivas Redação e Matemática poderiam contribuir não apenas para uma melhor preparação dos estudantes, mas para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e profissional.

Em relação a matriz curricular das turmas do Ensino Médio, é importante destacar que os estudantes tiveram quatro opções de eletivas em cada área do conhecimento. Para a escolha das eletivas, a Secretaria disponibilizou o “Manual do Estudante”

decidido pela equipe gestora, especialistas e c disponibilizar os Aprofundamentos que combinavam. Além disso, a oferta de Aprofundamento nas quatro áreas foi descartada, uma vez que a matriz curricular seria idêntica à do 1º ano, já haviam estudado no 1º ano, o que poderia resultar em desinteresse por parte dos alunos.

A partir desse manual, a escola disponibilizou o formulário de *Google Forms* para que pudessem fazer as escolhas das eletivas oferecidas pela escola. Essa estratégia foi utilizada para dos estudantes e também para que ficasse registrado no Manual de esse formulário as explicações contidas no Manual para de quais componentes curriculares seriam estudadas. Foram formadas uma turma para cada Aprofundamento e as turmas escolheram Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As eletivas adotadas pela escola foram as duas de Física. Sendo assim, todas as cinco turmas de 2º ano têm a mesma carga de trabalho para minimizar as dificuldades para contratação dos professores curriculares. Os quadros 16, 17, 18 e 19, a seguir, apresentam as eletivas adotadas pela escola, em cada uma das turmas de 2º ano.

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CO CU
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Lín Ec L
	Matemática e suas Tecnologias	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
	UNIDADE CURRICULAR	CO CU
	Projeto de Vida	P
		Edu

	UNIDADE CURRICULAR	CO CU
ITINERÁRIOS	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Dir
		De pe

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais

O currículo mais centralizado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com foco no estudo das relações sociais, promovendo o pensamento crítico e a reflexão entre os estudantes que optaram pelo aprofundamento nessa área. O currículo aborda temas voltados para a juventude e o mundo digital.

A segunda turma do 2º ano regular, denominada de Turma de Aprofundamento, que escolheram focar os estudos em Linguagens e Artes, com o objetivo de promover o aprofundamento de seus estudos. O quadro 17 ilustra

Quadro 17 - Matriz Curricular 2º ano Regular 2

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E
 ANO APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CO CU
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Matemática e suas Tecnologias	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
	UNIDADE CURRICULAR	CO CU
	Projeto de Vida	P
	Eletivas	Ed

No contexto acima, os alunos da turma 2 terão apenas os aspectos linguísticos, mas também artística área de Linguagens proporciona.

A turma do 2º ano regular 3, fez a opção por M Para evidenciar a organização curricular, o quadro 18 a

Quadro 18 - Matriz Curricular 2º ano Regular 3

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E		
ANO APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA		
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CO CU
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Lín Ec
	Matemática e suas Tecnologias	L
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E.
ANO APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA

	UNIDADE CURRICULAR	COMP CURR
ITINERÁRIOS	Eletivas	Rac Ló
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecn Ino
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Edu Mate Cr
		Matem Const Cida
		Cria Susten e Tec
Matem Objet		

enriquece a compreensão dos estudantes, mas também proporciona um aprendizado mais significativo e contextualizado.

As duas últimas turmas, 2º regular 4 e 2º Aprofundamento na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, estão no quadro 19:

Quadro 19 - Matriz Curricular 2º ano Regular 4 e 2º Aprofundamento

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E. M. Nº 1000 2º ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CONTÉUDO
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa Estrutura da Língua Linguagem Oral e Escrita Linguagem Visual
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física Química Biotecnologia

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E.
ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS D.
TECNOLOGIAS

	UNIDADE CURRICULAR	
	Eletivas	
	Preparação para o mundo do trabalho	
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	

aprendizados para enfrentar desafios em suas comunidades e contribuir para soluções em âmbito global.

Conforme demonstrado nas quatro matrizes curriculares do Ensino Médio, uma ampla gama de opções se apresenta às suas escolhas. No entanto, uma dificuldade apontada anteriormente reside na superficialidade das opções, que carecem de maior detalhamento sobre como abordar os conteúdos, o que impõe aos professores a necessidade de desenvolver estratégias em suas aulas, o que representa um desafio adicional no planejamento do currículo.

Sobre as matrizes do noturno, conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação, os estudantes escolhem apenas as eletivas, os demais componentes curriculares são obrigatórios (Minas Gerais, 2022c). Os quadros 20 e 21 exibem as matrizes curriculares do Ensino Regular e EJA para esse turno:

Quadro 20 - Matriz Curricular Ensino Regular noturno

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULARE
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física
		Química
		Biologia
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia
		História
		Sociologia
		Filosofia
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULARE
	Projeto de Vida	Projeto de Vida
		Atividades Complementares Projeto de Vida

	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Humanidades e Ciências Sociais
		Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais
		Subtotal
		Total
OBS.: A aula de Educação Física é no p		

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Ger

Como exposto anteriormente, os estudantes do fazer apenas a opção da eletiva. Para o 1º ano regular eletiva Redação para o Enem, entendendo a importância estudantes. Já os estudantes do 2º ano regular e Educação, Saúde e Bem-Estar, conforme evidencia o

Quadro 21 - Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos noturno

			1
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚM A SE
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	
		Educação Física	
		Arte	
		Língua Inglesa	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	
Química			

			1º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 16:40
	Eletiva 1	Eletiva – Redação para o Enem	1
		Eletiva – Educação, Saúde e Bem-Estar	
		Eletiva – Raciocínio Lógico	
		Práticas Comunicativas e	

			1º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO AULAS SEMANA
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Humanidades e Ciências Sociais	1
		Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais	
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza	1
		Atividade Complementar em Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e	

A matriz curricular da EJA mantém as eletivas de Educação, Saúde e Bem-Estar para as turmas de 1ª a 3ª série. A turma do 3º EJA optou pela eletiva Raciocínio Lógico.

Em 2023, a Escola Francisco Escobar permitiu a realização de itinerários formativos, dos quais 14 são ministrados por professores convocados. Esses itinerários totalizam 140 aulas em dois segundos anos. Dentre essas aulas, 56 são atribuídas aos professores contratados, enquanto 99 aulas ficam a cargo dos professores desobrigados.

Assim, observa-se que a maioria das aulas do 3º EJA é ministrada por professores contratados. A participação dos professores desobrigados limita-se ao complemento de carga horária ou, em alguns casos, a uma carga horária reduzida de aulas quando assumem como extensão de aula. Apesar do considerável volume de professores contratados, isso resulta no fato de que, dificilmente, esses professores são os mesmos do ano seguinte e, com isso, não se consegue dar continuidade aos conteúdos do ano anterior nesses componentes.

Em relação a isso, é importante ressaltar que, de acordo com a Resolução 4.789/2022, o professor efetivo tem prioridade de escolha para as vagas. Essa regra que vem resultando na opção desses professores para os componentes da Formação Geral Básica, em detrimento dos professores desobrigados (Mec/2022e).

Uma outra questão importante é que, em Mi

realizado na escola e de que forma deveria ser feita
componentes. Ou seja, a cada ano, a supervisão e a
vários pontos do ano anterior para aqueles que chegam
avançar mais rapidamente em relação ao desenvolviment
com elaboração de material, planejamento coletivo e n

De acordo com o relatório da supervisão, o
frequentemente discutida pelos professores duran
reprovação nos itinerários, o que segundo eles result
estudantes em relação a esses componentes (Escol
2022c). A Resolução Nº 4.692, de 29 de dezembro
organização e o funcionamento do ensino nas Escolas
de Minas Gerais, traz essa questão em seu artigo 94:

Os componentes curriculares, cujo
ênfase nos aspectos afetivo, social,
protagonismo estudantil, não po
promoção dos estudantes, a sab
educação física; II - os compo
curriculares do itinerário formativo o
Profissional: projeto de vida; eletiv
trabalho; aprofundamento nas áre
integradoras; e, formação técnica e
para o trabalho e empreendedorism
online).

No entendimento dos professores, os alunos de

Com relação ao material didático, os livros didáticos são instrumentos de apoio pedagógico para o professor para o planejamento e execução das aulas. Os livros de 2022, trouxeram os conteúdos por área de conhecimento curricular, ocasionando uma diluição das matérias a ser planejadas pelo professor. Esse fato reforça a exigência de integração entre os componentes curriculares por áreas do conhecimento para que possa ser bem utilizado pelos professores e pelos estudantes.

Em relação a isso, o Memorando nº 6/2022 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2021) para o ano de 2022 nas escolas estaduais de Minas Gerais, traz as seguintes orientações para as escolas:

Utilizar 2 (dois) livros dos 6 (seis) volumes encaminhados à escola. Especialmente os Professores (as) deverão analisar o Objeto 2 e, considerando a realidade das escolas e das componentes curriculares estabelecidas nos Planos de Ensino da Escola de Formação de Minas Gerais, selecionar os livros que estarão dedicados às turmas de ensino médio (recurso *online*).

Sendo assim, o PNLD disponibilizou apenas um livro de Ensino Médio em que os conteúdos são tratados de maneira sistematizada e didática, o que dificulta a utilização desse material.

o seu desenvolvimento em todas as dimensões. Entre integrado e acompanhamento tem sido uma dificuldade docente e especialistas e coordenadoras, conforme referentes ao ano de 2022.

Os relatórios emitidos pela coordenação corroboram essa preocupação. Acrescentam que insatisfação com os Planos de Curso fornecidos por vagos e pouco detalhados em relação as atividades bimestre. Os professores dos Itinerários também se orientação repassada pelas coordenadoras do NE Itinerários acontecesse ao longo do processo de ensino as coordenadoras relataram que, durante as representantes de turma, estes apontaram que r inquietação em relação à sua formação, pois percebem não contribuem de forma satisfatória para o seu desenvolvimento (Estadual Francisco Escobar, 2023).

Em síntese, o NEM traz muitos desafios, como a inclusão de novos componentes, projeto de vida, o estudante, falta de estrutura e de recursos materiais, por qual área prefere aprofundar seus estudos, dificuldades pedagógica com as novas demandas, falta de clareza etapas do ensino. Esses e outros obstáculos tornam

pedagógica na integração entre as áreas de conhecimento no currículo.

Frente aos desafios apontados, foram elencados os pontos de partida. A implementação do NEM pode ter sido afetada por quais fatores? Como os professores? Quais impactos e mudanças essa política trouxe no planejamento da Escola Francisco Escobar? Como planejar as disciplinas de forma a evitar o empobrecimento do conteúdo? O processo pela gestão escolar e pedagógica contribuiu para a melhoria?

Após a apresentação dos elementos que sustentam a pesquisa, ilustrando as dificuldades de implementação do NEM, foi realizada a análise das questões evidenciadas, fornecendo uma visão das barreiras, possibilitando refletir sobre uma proposta para amenizar o problema.

3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE IMPACTAM A DO NOVO ENSINO MÉDIO

Após a apresentação dos problemas vividos e apresentados no capítulo 2, o presente capítulo teve como objetivo a análise dos elementos que dificultam a implementação do Novo Ensino Médio. Para embasar essa análise, recorreu-se ao trabalho de Francisco Escobar. Para fundamentar a interpretação dos dados gerados durante a pesquisa realizada após a qualificação da primeira versão do trabalho, o capítulo se organiza em três seções.

A seção 3.1 traz o referencial teórico que discute a importância da liderança enquanto liderança e a importância de ambiente propício ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos. Também discute como a liderança integrada, estratégica e participativa colaboram para o desenvolvimento contribuindo com o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A seção 3.2 apresenta a relevância da gestão pedagógica no ensino médio, discutindo uma gestão educacional eficiente, com destaque para a organização, o planejamento para o desenvolvimento do trabalho docente e a importância da interdisciplinaridade como um elemento chave na elaboração dos currículos curriculares.

Por fim, a formação continuada de professores é discutida como um elemento de desenvolvimento de uma educação de qualidade.

atuação da gestão escolar articula as dimensões r escola e ao trabalho desenvolvido. Contempla ainda apontando seu impacto na qualidade do processo de o texto destaca a gestão integrada, estratégica e par fundamental para o gerenciamento e planejamento das políticas educacionais. Sua construção foi embasada (2006b); Lück (2009); Neubauer e Silveira (2009); Broo Linhares (2008); Machado (2023) e Vinha, Morais e M fundamentais para embasar essa discussão.

No segundo eixo, são discutidos os conc planejamento, currículo e interdisciplinaridade, most atendimento das demandas pedagógicas e ao aprimor aprendizagem. Sua elaboração conta com as ideias de (2009); Vasconcellos (2002); Roldão e Almeida (2018) que trazem importantes considerações sobre os tema

Por fim, o terceiro eixo, traz a importância desenvolvimento profissional para a promoção de um a explanação sobre esse assunto, foram utilizadas as (2009); Fusari (1992); Nóvoa (2009); Santos e Perim (2 (2009) e Lück (2009).

A partir do referencial supracitado, foi possível fundamentar a análise sobre como a escola está

compreender quais atores influenciam as mudanças das etapas de tomada de decisão, até alcançarem o caso do NEM, gestão escolar, pedagógica e corpo docente.

Desse modo, a gestão escolar tem assumido importância importante no cenário educacional. Sua relevância correlaciona-se com o processo de massificação da escola, na década de 1970, para estabelecer novas dinâmicas e atribuições para o gestor escolar. (2006a) enfatiza que esse processo foi impulsionado pela importância da gestão escolar para o aprimoramento da qualidade, pela mobilização das pessoas em busca da melhoria da educação. Qual o conceito de gestão escolar? Lück (2009, p. 24)

é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola e políticas educacionais públicas para garantir o compromisso político-pedagógico e comprometer-se com a democracia e com os métodos que favoreçam a criação de um ambiente educacional autônomo (respeitando suas competências), de participação democrática, de decisões conjunta e efetivação (acompanhamento e avaliação com

Nesse sentido, a gestão da escola deve promover a qualidade determinada pelas diretrizes e políticas educacionais da escola, além de buscar soluções dentro da autonomia para resolver os problemas que se apresentam. Dessa maneira, m

tem sido associada positivamente ao crescimento (Brooke; Rezende, 2020).

Nesse sentido, Brooke e Rezende (2020, p. 99) afirmam que, incontestavelmente, a qualidade da escola está diretamente relacionada à qualidade do diretor e reiteram que, “fora a influência do diretor, o fator que mais contribui para uma escola se tornar eficaz é a liderança”. Aqui se faz necessário uma melhor compreensão do conceito de liderança. Segundo os autores, a eficácia de uma escola está relacionada aos resultados em avaliações externas, mas sobretudo a eficácia que se esperaria dela na formação acadêmica, social e emocional. Portanto, a consideração as características sociais e a aprendizagem são fundamentais (Brooke; Rezende, 2020, p. 99). Ou seja, a origem social é determinante para o seu fracasso escolar. Nesse sentido, a liderança em relação a aprendizagem dos estudantes. Brooke e Rezende, nessa perspectiva, o foco no ensino e na aprendizagem, o compartilhamento de objetivos, são algumas das questões que devem ser consideradas pelo gestor.

No que diz respeito à ênfase no ensino e na aprendizagem, os autores acima, cabe ao gestor assumir um papel de liderança para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição. Linhares (2008, p. 4) trazem também essa questão ao afirmar que:

uma comunicação aberta e transparente entre o gestor permitindo a troca de ideias e a busca por soluções enfrentados. Brooke e Rezende (2020) enfatizam a necessidade de organizar o processo pedagógico, distribuir tarefas e o desenvolvimento.

Nesse contexto, compartilham-se objetivos de aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem que corrobora com essa dimensão da gestão escolar ao afirmar

a escola é uma unidade social de vida em que as pessoas que nela atuam estão orientadas a realizar trabalho conjunto, orientado para a educação se torna efetiva. Por isso, o trabalho de equipe, constitui-se em uma característica do diretor escolar.

É no trabalho conjunto e na integração de esforços compartilhados, que se fortalece a eficácia do processo, o espírito de equipe e o trabalho colaborativo proporcionando o desenvolvimento coletivo e a busca de melhores resultados.

Esses elementos convergentes não apenas fortalecem o desenvolvimento dos estudantes e do trabalho docente, mas também promovem um clima escolar colaborativo. Esse clima escolar favorável torna-se, portanto, uma responsabilidade

Sendo assim, o clima escolar é um fator intrínseco à vida na instituição educativa, refletindo a percepção dos gestores, demais funcionários e famílias sobre diversos aspectos, como organização da escola, gestão de sala de aula, práticas de disciplina e acompanhamento do comportamento entre gestão, professores e equipe administrativa, dentre outros, que permeia o trabalho diário na escola, desde os procedimentos e regras estabelecidas e acordadas por todos os envolvidos. Um clima escolar positivo e saudável não apenas impacta diretamente no processo educacional, mas também contribui para a formação de uma comunidade coesa e engajada, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os seus membros (Brooke; 2017).

Para Vinha, Morais e Moro (2017, p.10), as relações nos processos de ensino-aprendizagem se “assentam no lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que promove a participação e bem-estar dos alunos, promove o valor dado às aprendizagens”. Assim sendo, um ambiente voltado para a criação de um clima escolar saudável, acolhedor e propício à aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Lück (2009) ressalta a responsabilidade do diretor na criação de uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento de um ambiente estimulante e adequado para a formação dos alunos.

das dificuldades que surgem durante o processo de implementação de políticas educacionais (Machado, 2023).

A gestão integrada diz respeito às relações que ocorrem entre as instâncias macro e micro dos sistemas educacionais. Machado (2023) afirma que a garantia do desdobramento e operacionalização nas escolas depende da integração. É fundamental que a gestão educacional respeite as diferentes instâncias do sistema educacional. Essa integração deve ocorrer entre as ações da Secretaria de Estado de Educação e as Regionais de Ensino e as escolas. No entanto, como a

Observa-se que essa interação, sobretudo na relação entre a escola e as instâncias superiores, tem sido muitas vezes desconsiderada, demandando atenção. Em geral, identifica-se que os sistemas educacionais operam de forma administrativa, de cima para baixo, o que pode prejudicar a implementação de políticas. Isso, portanto, prejudica até mesmo as ações que se pretendiam e deveriam promover.

Desse modo, as políticas educacionais são muito mais eficazes quando recebem o devido suporte e acompanhamento das instâncias superiores. Esse suporte pode, inicialmente, dificultar o desenvolvimento das escolas, tornando desafiador o alinhamento das diretrizes políticas com as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Portanto, é preciso pensar, prever e preparar os atores do

Assim, a gestão estratégica desempenha um papel fundamental para que a comunidade tenha uma compreensão abrangente do contexto e esteja preparada para administrar mudanças por meio de um processo que leve em conta os objetivos organizacionais.

A gestão estratégica se fundamenta em três pilares: diagnóstico, pensamento estratégico e planejamento. A visão sistêmica do todo, incorporando desde a articulação da escola com o contexto externo a integração entre os diferentes segmentos dentro da instituição, é necessário que o gestor desenvolva um pensamento crítico para identificar os pontos críticos da instituição e elaborar estratégias. O planejamento delineará os objetivos, metas e estratégias para enfrentar os desafios, tudo isso formalizado em um plano estratégico.

Para terminar, a gestão participativa corresponde à atuação da comunidade escolar. Machado (2023, p. 16) define essa gestão como "ativa dos funcionários na definição das metas e estratégias, na resolução de problemas; no processo de tomada de decisões e no controle do trabalho e dos resultados".

Esses três modelos de gestão auxiliam na identificação dos desafios enfrentados pela escola, possibilitando à equipe gestora desenvolver estratégias eficazes com base nesse diagnóstico. Machado (2023) afirma que "estrategicamente, no desempenho da escola, é ter

elemento de importância fundamental na organização da aprendizagem. A atuação eficaz da gestão pedagógica garante a qualidade do ambiente educacional e na formação do profissional. De forma mais aprofundada esse tema.

3.1.2 Gestão Pedagógica: Estratégias e Interdisciplinaridade

A gestão pedagógica está no escopo de atuação da instituição, sendo uma das esferas de responsabilidade essencial de quem atua na área estratégica de iniciativas, voltadas para o aprimoramento da aprendizagem na instituição. Para Lück (2009, p. 93),

constitui-se como a dimensão para a qual se refere a gestão pedagógica, uma vez que esta se refere ao foco planejado e sistemático de promoção dos alunos, como condição para que possam adquirir as competências sociais e pessoais necessárias para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Sendo assim, as ações propostas, vislumbradas, devem ser cuidadosamente planejadas e executadas, garantindo que ocorra de maneira adequada ao atendimento das demandas.

Figura 1 – Centralidade da Gestão



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Portela, Lúcia (2009, p. 95).

A imagem destaca cinco dimensões da gestão pedagógica o ponto central. Para garantir que a gestão fundamental contar com o apoio de áreas como o

objetivos a serem alcançados, dos recursos necessários dos resultados obtidos.

Para uma compreensão mais ampla dos diferentes tipos presentes nas várias esferas educacionais, Vasconcelos apresenta a diversidade e níveis de abrangência, conforme quadro a seguir:

Quadro 22 - Tipos de Planejamento e seus níveis de abrangência

Planejamento do Sistema de Educação	Diz respeito ao planejamento em todas as esferas dos níveis de ensino.
Planejamento da Escola	Trata-se do planejamento em nível de escola e envolve o planejamento administrativo, pedagógico e financeiro.
Planejamento Curricular	É a proposta de planejamento de conteúdos a serem oferecidos aos alunos.
Projeto de Ensino-Aprendizagem	De acordo com Vasconcelos (2003), “é o planejamento de ensino desenvolvido pelo professor em sala de aula, mais estritamente relacionado ao conteúdo a ser ensinado”.
Projeto de Trabalho	São os planejamentos desenvolvidos em nível de projeto de trabalho, envolvendo o planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

acima de tudo, a visualização, p
responsabilidades específicas (Lüch

Ou seja, o planejamento possibilita a org
necessárias, tornando o processo mais eficiente. E
apresentados, será priorizado neste estudo o Planejar
foi feito em razão da correlação com o problema de pe

Para abordar as questões relacionadas ao
considerado o currículo como ponto de partida. Des
estabelecer uma compreensão clara do que realmen
Para Roldão e Almeida (2018, p. 7), currículo é “o conj
se considerarem socialmente necessárias num dado t
garantir e organizar”. Ou seja, o currículo refere-se aos
ao longo da jornada escolar do aluno. Não obstante, o
e imutável. Pelo contrário, o currículo deve ser dinâmico
as mudanças das necessidades dos alunos e as
constante evolução.

Moreira (2007, p. 287) salienta que “há que
rigorosamente os processos de selecionar, organizar e
a serem ensinados e aprendidos na escola”. Esses pro
garantir que os conteúdos abordados sejam relevantes
necessidades dos alunos. Nesse sentido, é fundamen

O nível institucional aborda a gestão do currículo de cada escola, levando em consideração suas necessidades educacionais. Já o nível grupal está relacionado à atender às necessidades de aprendizagem de cada turma, considerando particularidades e perfis de alunos. Por fim, o nível individual refere-se às tomadas pelos professores no dia a dia da sala de aula, buscando soluções pedagógicas específicas para atender às necessidades de cada aluno e promover um ambiente de aprendizagem eficaz.

Roldão e Almeida (2018, p. 21) enfatizam que os níveis "interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente num processo contínuo e potenciador de novas dinâmicas educativas, e tendem a ser "transnacional". Assim, a gestão do currículo se revela como um processo essencial, demandando a participação e colaboração de todos os envolvidos na escola. É por meio dessa abordagem coletiva que se torna possível a gestão educacional que verdadeiramente promova e favoreça o desenvolvimento dos estudantes, já que o objetivo da gestão do currículo é promover um currículo eficaz e adaptada às necessidades específicas dos alunos.

Moreira (2007) postula que os conhecimentos disciplinares distribuídos devem ser relevantes, apreendidos com uma perspectiva de transgressão das fronteiras que restringem os saberes disciplinares e outros saberes e experiências. Segundo o autor, visto disso, a interdisciplinaridade pode ser importante

uma condição fundamental para superar a tradição permitindo a formação integral do indivíduo ao possibilitando a integração das disciplinas estabelecidas.

A interdisciplinaridade possibilita uma visão de conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla, estimulando a reflexão crítica e criativa dos estudantes, que a efetivação da interdisciplinaridade demanda o comprometimento e a participação plena dos professores, na superação da fragmentação curricular. Em nível de planejamento coletivo podem contribuir significativamente para a elaboração de um plano que incorpore abordagens interdisciplinares.

Roldão e Almeida (2018, p. 43) trazem suas conclusões ao apontar que, para romper a lógica fragmentária, é necessário “criar lógicas de trabalho colaborativo que no plano da prática seja o trabalho interdisciplinar”. As autoras consideram o trabalho colaborativo como práticas em conjunto, tanto dentro das disciplinas específicas quanto no trabalho interdisciplinar (Roldão; Almeida, 2018). Ainda segundo elas, isso contribui para que o estudante possa ter uma melhor compreensão da realidade e suas complexidades.

Todavia, Lück (1994) sinaliza uma dificuldade para o trabalho integrado nas escolas, indicando que a adaptação do currículo contínuo e o preparo dos profissionais. Em relação

a formação do professor interdisciplinar, a capacidade de atuar em uma atitude conjunta com seus pares, numa perspectiva de colaboração, na comunicação e na interação entre os professores e entre professores e alunos.

Posto isso, a formação dos professores se torna um desafio, pois é necessário que os professores tenham a proposta pedagógica e consigam implementá-la de maneira conjunta com seus colegas de trabalho. Essa discussão será abordada com mais profundidade no próximo eixo deste trabalho.

3.1.3 Formação docente e desenvolvimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a importância da formação continuada dos docentes. Ela menciona o "aperfeiçoamento profissional continuado, periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996, art. 70). O artigo 70 prevê recursos específicos para a "remuneração do pessoal docente e demais profissionais da educação", evidenciando a preocupação dos legisladores com o desenvolvimento profissional dos professores.

Relatórios internacionais sobre Educação também abordam a formação docente. Segundo Marcelo Garcia (2001),

envolvidos na implementação e adaptação das mudanças (27- 28) enfatiza que

A competência docente é, portanto, contínua. Um eterno processo de atualização. O educador, no cotidiano do seu trabalho, na prática social pedagógica, vai revisar e reorientando sua competência ("saberes") às exigências do momento histórico, dos compromissos sociais, enquanto ciclo

Conforme destacado pelo autor, a formação é um processo contínuo e permanente, visando o aprimoramento das competências pedagógicas. Imbernón (2009, p. 27) afirma que a formação permanente dos professores teve avanços na última década. Como exemplo, "a crítica rigorosa à racionalidade técnica, a crítica aos modelos de formação, a crítica à organização da formação". Entretanto, segundo o autor, ainda há muitos programas de formação que não se busca inovação, predominando a formação descontextualizada dos problemas reais dos professores.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2009, p. 23) afirma:

Muitos programas de formação continuam a servir apenas para complicar a vida dos professores, sendo fortemente exigente. É necessário que a formação seja mais contextualizada e menos teórica.

Os novos modos de profissionalidade nas dimensões colectivas e colaborativas exigem uma intervenção conjunta nos projectos profissionais organiza-se, cada vez mais, em “comunidades de prática”, no interior de cada escola. São movimentos pedagógicos que nos levam a pensar além das fronteiras (Nóvoa, 2009, p. 10).

Desse modo, o desenvolvimento profissional não se trata apenas de novos conhecimentos ou habilidades, mas também de mudanças de atitude sobre as práticas pedagógicas, a colaboração com os colegas e a formação de comunidades de prática. Segundo Fernandes *et al.* (2016), a teoria das comunidades de prática foi desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger em seus estudos sobre a teoria da aprendizagem”. Ainda de acordo com os autores, as comunidades de prática são compostas por profissionais que compartilham o mesmo interesse ou paixão, interagem regularmente, compartilham conhecimento, buscam sustentar a comunidade e promover o crescimento (Fernandes *et al.*, 2016, p. 01).

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2009, p. 10) defende a importância da formação colaborativa entre o corpo docente e a comunidade educativa “para transformar a instituição educativa num espaço de aprendizagem como processo comunicativo compartilhado”. O autor afirma que a formação permanente deve ocorrer a partir de uma análise realista da situação, de maneira que se realize uma “autoavaliação do que se

Para contribuir com essa reflexão, Marcelo Garcia afirma que o desenvolvimento profissional docente é um processo, que ocorre no local de trabalho do docente — a escola — e que consiste em “a melhoria das suas competências profissionais”. Esse processo não se trata apenas de apenas aprimora as competências profissionais do docente, mas também promove uma cultura de aprendizagem colaborativa e inovadora na educação. Essa inovação institucional traz melhorias nos processos educacionais e conseqüentemente nos resultados.

Imbernón (2009, p. 63) pontua que a inovação só pode ocorrer se estiver inserida na cultura profissional “se incorpore ao processo normal de funcionamento”. O autor supra citado afirma que o objetivo principal da formação contínua docente é a melhoria da qualidade e destaca que, sobretudo em contextos de reformas educacionais, é necessário que práticas inovadoras de educação estejam presentes.

Corroborando esse cenário, Santos e Pereira afirmam que a responsabilidade dos professores tem se intensificado ao longo do curso. Tanto a instituição escolar quanto seus educadores assumem um compromisso ainda maior com o processo de aprendizagem, especialmente no contexto da educação pública, onde o professor desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Dessa maneira, o conceito de responsabilidade no campo da sociologia do direito mostra-se particularmente relevante.

também deve estar aberta a novas demandas e oportunidades que emanam diretamente dos alunos e de seus contextos. Isso implica criar procedimentos de aprendizagem abrangentes e abrangente, capaz de integrar abordagens interdisciplinares, tornando o processo educacional mais pertinente e significativo para os alunos.

Sendo assim, o envolvimento, o comprometimento e a participação para a construção dessa nova educação que se apresenta ao longo da apresentação do referencial, passa necessariamente pelo desenvolvimento profissional.

Para isso, o gestor escolar tem um papel fundamental na participação dos docentes em cursos formativos, bem como na formação. Nesse contexto, é primordial que a gestão escolar crie ambientes propícios à formação contínua, garantindo a evolução profissional dos educadores. Segundo Imortino (2008), a materialização de um ambiente de formação por meio de uma “organização minimamente estável nos centros (requisito de participação de todos os membros)”. Dessa forma, as práticas caracterizadas pelo respeito, liderança democrática e trabalho em equipe.

Em síntese, a partir do referencial teórico apresentado, a gestão escolar, representada pelo diretor, possui um papel fundamental em promover um ambiente escolar propício ao desenvolvimento

Na próxima seção, é apresentada a proposta de coletar os dados relacionados à análise do caso de gênero referencial teórico, aqui apresentado, subsidia as conclusões obtidas para uma melhor compreensão sobre o processo, trazendo, assim, um horizonte para a elaboração do plano.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção é dedicada à apresentação da metodologia de produção de dados da pesquisa, incluindo os atores envolvidos e os procedimentos selecionados. De acordo com Gil (2002, p.17), “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. O problema identificado está relacionado à dificuldade enfrentada pelo corpo docente da Escola Estadual Francisco Escobar ao planejar e implementar atividades que atendam às demandas do NEM.

Para o levantamento dos dados iniciais necessários para a pesquisa, no capítulo 2, foi feita pesquisa documental em fontes primárias, como relatórios produzidos pelas especialistas e coordenadoras, atas de reunião de módulo II e o plano de ação do Projeto de Gênero. Lankester e Knobel (2008, p. 210) “fontes primárias”

onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe. Esses elementos coletados possibilitarão a análise do caso de gestão.

O instrumento delineado foi o questionário fe Apêndice A, aplicado aos professores do Ensino M dificuldades enfrentadas nos dois primeiros anos de in forma acontece o planejamento curricular e se há a pr as áreas. O questionário também traz questões rela escolar enquanto liderança e sua contribuição para a favorável ao processo de ensino aprendizagem estratégica e participativa acontecem na escola. Por t relevância da formação continuada docente e de que contexto escolar.

Optou-se pela aplicação de questionários, informações de uma grande amostra de participantes c e eficiente (Lakatos; Marconi, 2003). Os questionários Likert e a escala de frequência e foram aplicados contratados, que atuaram nos anos de 2022 e 2023, r ano de 2024.

Desse quantitativo, 8 são professores da área d área de Ciências da Natureza, 4 professores da área na área de Ciências Humanas e Sociais. Esse

currículo, planejamento e interdisciplinaridade. E por versam sobre formação docente continuada e perman

Os questionários foram disponibilizados, através de 28 de junho de 2024 e enviados via aplicativo de mensagens para os professores selecionados para a pesquisa. Desses, 23 responderam dentro do prazo estipulado de uma semana, que foi encerrado em 05 de julho de 2024. O formulário foi reenviado aos que não haviam dado resposta e 23 professores submeteram suas respostas. No total, 23 professores responderam. Após a coleta dos dados, iniciou-se o processo de tabulação dos dados no *Google* Formulários, que organiza automaticamente a

Foram realizadas, também, entrevistas semiestructuradas, conforme disposto no Apêndice B, com especialistas e coordenadores de curso, com 30 perguntas que trazem questões relacionadas à descrição da estrutura do questionário acima. As entrevistas foram conduzidas de modo presencial e agendadas com as 2 especialistas efetivas do Ensino Médio e as 2 coordenadoras de curso efetivos. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 196), a entrevista é uma conversa efetuada face a face, de maneira estruturada, o entrevistado, verbalmente, a informação necessária para a pesquisa. A semiestruturada permite inserções que serão necessárias durante a entrevista (Lakatos; Marconi, 2003).

A realização da conversa teve como intuito o

No dia 15 de julho, foi realizada a entrevista matutino na sala da supervisão, com duração de brevemente interrompida em alguns momentos para essas pausas não comprometeram o andamento geral demonstrava certa pressa em responder às perguntas acúmulo de tarefas do final do semestre escolar. Na especialista do noturno na sala da secretária. A interrupções, e durou cerca de 55 minutos. Notei em especial nas respostas relacionadas à gestão.

As entrevistas foram gravadas utilizando o transcritas com o auxílio do *Blip ViraTexto*. Após, a íntegra para garantir a precisão da transcrição. Posteriormente, as respostas foram organizadas e conforme os eixos da pesquisa. Essa segmentação aprofundada e estruturada dos dados coletados.

Lakatos e Marconi (2003, p. 167) ressaltam que não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas dados contribuíram de maneira significativa para as gestão escolar, gestão pedagógica e formação docente análise do problema, subsidiado pelo referencial apres

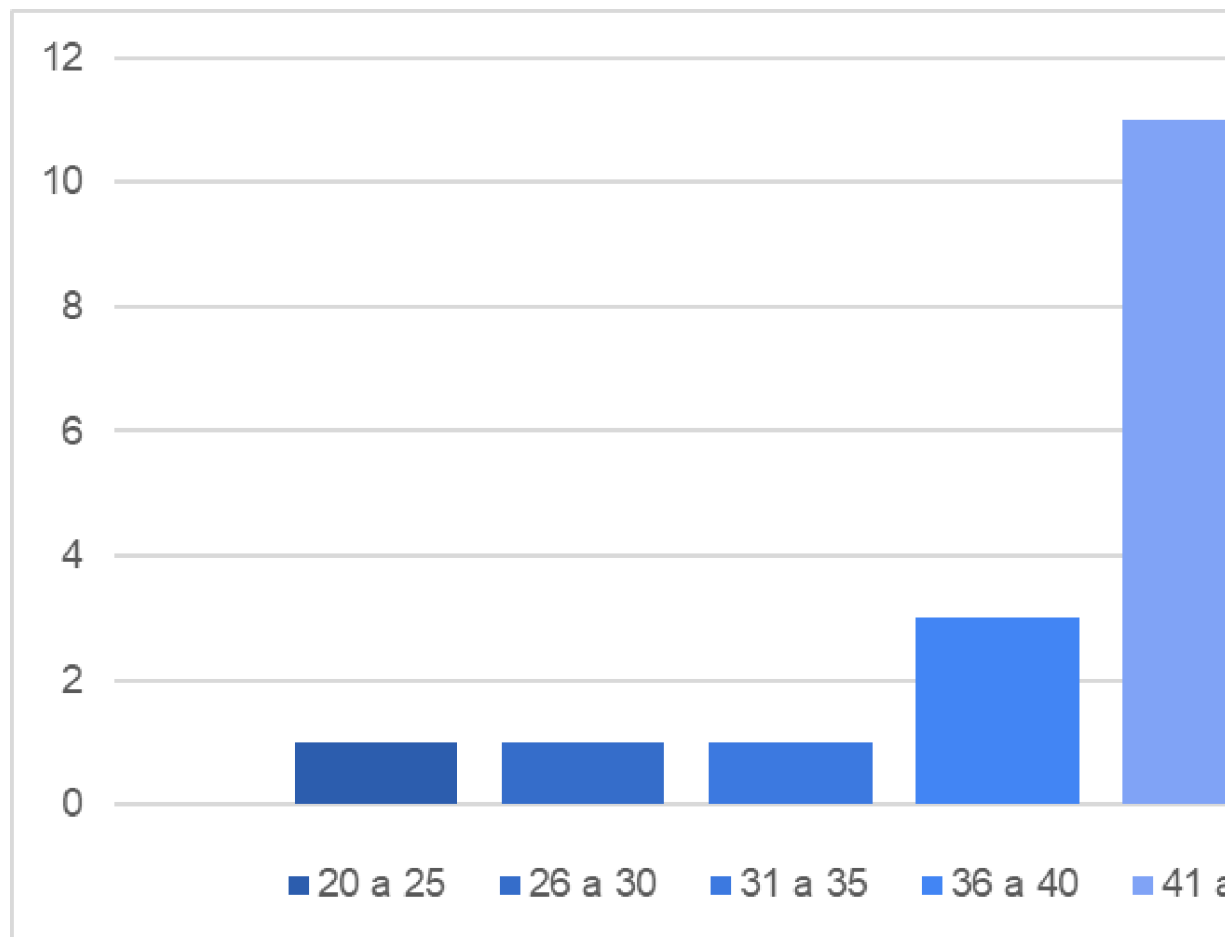
Além disso, os dados revelaram-se fundamenta de Ação apresentada no Capítulo 4, destacando sua

O eixo Gestão Escolar, Clima Escolar e Gestão Participativa explora o papel da gestão como liderança, analisando como o clima escolar pode influenciar tanto o desempenho dos alunos. Além disso, esse eixo investiga a gestão integrada, estratégica e participativa na promoção de uma escola eficaz e no fortalecimento da colaboração entre todos no ambiente escolar.

O eixo seguinte aborda a Gestão Pedagógica, Planejamento, Currículo e Interdisciplinaridade. Essas áreas são tratadas de forma mais aprofundada sobre como esses aspectos são compreendidos pelos profissionais em relação a eles, proporcionando um panorama das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Por fim, o último eixo aborda a formação docente, visando o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e a qualidade do trabalho desenvolvido. Para preservar o caráter de acordo conforme estabelecido no termo de consentimento informado, os conteúdos são identificados por números, com a adição de "E" para a coordenação do NEM. A especialista e coordenadora são identificadas pelo número 1, enquanto a especialista e coordenadora são identificadas pelo número 2.

Gráfico 1 - Perfil etário do quad



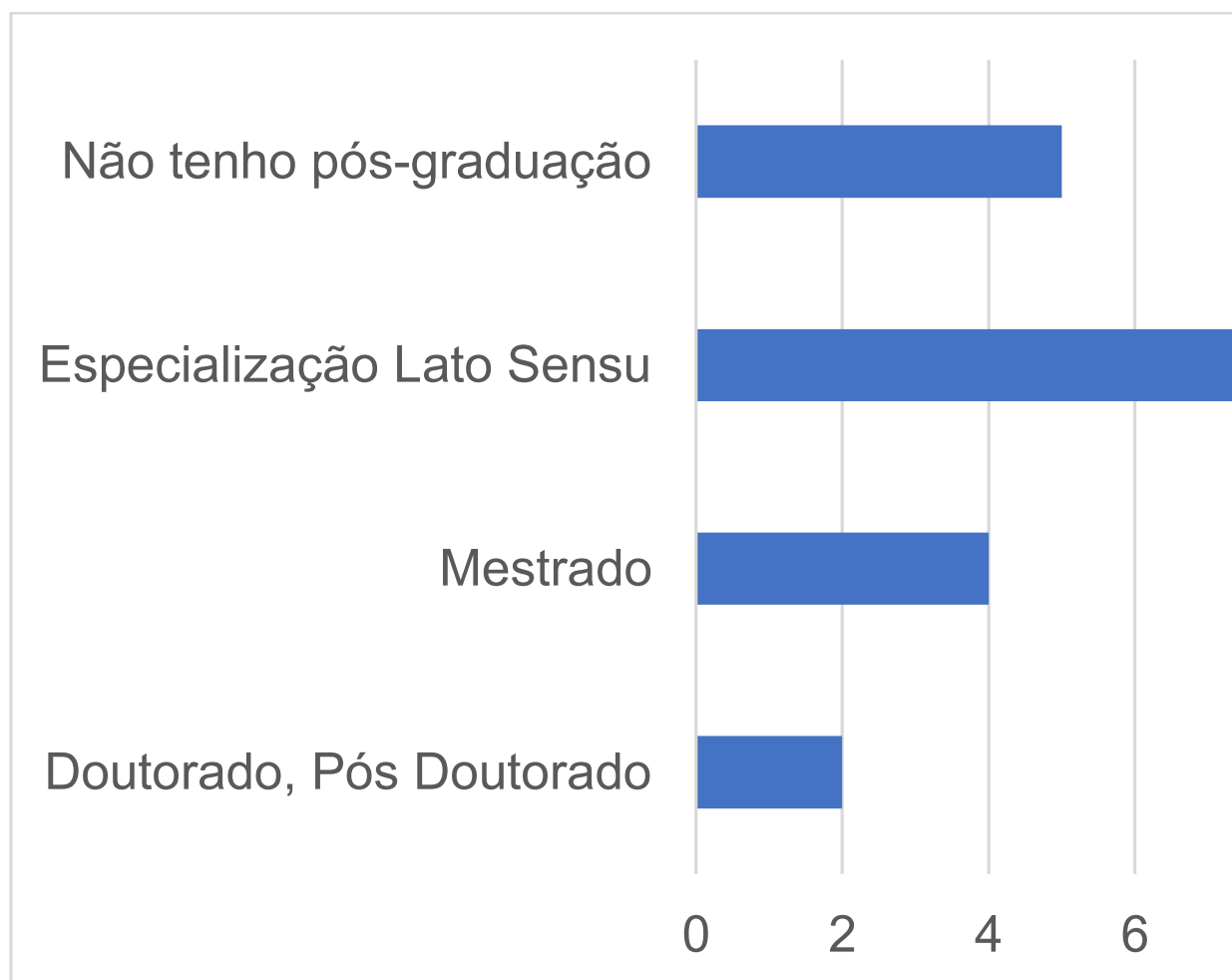
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio do gráfico pode ser verificada uma p
faixa etária acima de 40 anos, 73,9% dos respon
professores mais jovens pode sugerir desafios na ren
uma menor entrada de novos profissionais na carreira
carreira atrativo ou pela baixa procura pelos cursos
Souza (2013, p. 78), “a profissão docente vive uma cri
do nosso ensino, uma crise estrutural”. Segundo os au
crise se deve aos baixos salários e ao desprestígio

cursos de licenciatura. Nesse sentido, cumpre, q
 estabelecido na Lei 9.394/96, que, em seu artigo 62, c
 atuar na Educação Básica deve ser realizada em nível
 de licenciatura plena (Brasil, 1996).

Ainda com relação à formação do quadro funcio
 respondentes que marcassem todas as opções de
 oncluídos. O gráfico a seguir traz as informações obtic

Gráfico 2 - Formação conti



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado na área de
noturno possui pós-graduação com ênfase no ensino
especialistas, E1 possui especialização em Psicopedagogia,
Alfabetização e Letramento, Mídias na Educação,
Fundamental, E2 possui especialização em Educação

No que tange à formação docente como e
aprimoramento das práticas no âmbito escolar, Lück (2002) afirma que a formação inicial e continuada dos professores representa um dos pilares da qualificação da educação.

Nesse mesmo sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2010) em seus estudos e pesquisas “chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem professores qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. São profissionais com boa formação, que se mantêm em constante atualização, com capacidade de lidar com os desafios contemporâneos, capazes de implementar a implementação de novas metodologias até a adaptação às necessidades, contribuindo para melhorias nos processos educacionais.

Portanto, é possível apontar que a escola dispõe de recursos humanos que podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino, especialmente no contexto das mudanças trazidas pela sociedade contemporânea que exigem novas abordagens e adaptações curriculares, contando com profissionais que não possuem nenhuma

a eles uma visão mais crítica e abrangente sobre permitindo que identifiquem rapidamente os desafios pelas novas políticas educacionais. Contudo, Dourado pontuam que “a experiência docente deve se articular à de formação continuada e de valorização da profissão segundo os autores, pode não haver motivação e processos desenvolvidos no âmbito escolar. Em especial de reformas educacionais, a experiência por si só, profissional, pode não ser suficiente para atender demandas que surgem.

No que diz respeito ao quadro pedagógico, a escola tem 11 anos, enquanto E1 ocupa o cargo há 9 anos. As professoras lecionam na escola há mais de 6 anos, mas assumiram o cargo após a implementação do NEM, em 2022.

Para terminar a construção do perfil profissional foi realizado o levantamento do número de profissionais efetivos e as informações extraídas do livro de ponto de 2024, dos 20 respondentes do questionário, 17 professores são efetivos e 6 professores são temporários. Por área do conhecimento os respondentes, 5 são da área de Natureza, 8 são da área de Ciências Humanas, 6 de Matemática e 1 de área de Matemática.

Com relação às especialistas e coordenadoras

3.3.2 O Novo Ensino Médio

Nesta subseção são analisadas as percepções no contexto da prática durante a implementação do NEEM. Algumas perguntas que compõem este eixo de análise foram respondidas por meio da escala Likert, que permite analisar as respostas com base nas opções de resposta: concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Já o número de respostas em frequência, cujas alternativas eram frequentemente, às vezes e raramente.

A primeira pergunta disposta no questionário avaliava a percepção de que a reforma ocorreu de forma precipitada, sem planejamento, ajustes e adequada preparação das escolas. Dos 13 professores responderam que concordam totalmente com a afirmação. O Novo Ensino Médio ocorreu de forma apressada, enquanto 9 concordam parcialmente e 4 respondeu que discorda parcialmente. Essa perspectiva reflete a maioria dos professores, de uma reforma feita às pressas. Codes e Araújo (2017) apontam ao afirmar que a reforma ocorreu pela falta de um diálogo prévio. Após a aprovação do Novo Ensino Médio ocorreu sem um planejamento que preparasse as escolas para as mudanças propostas. Dessa forma, houve um período de

Corroborando o que foi apontado por C1, a coo Ensino Médio precisava de uma reforma, mas implementação foi conduzida. Segundo C2,

a implementação ela foi tão apressada a quem deveria nos orientar muitas mais de uma vez eu busquei respostas nos cobram e eles nos cobram, mas deve fazer, como fazer (C2, entre 2024).

Ela também lembra que houve, inclusive, um m barrar a implementação da reforma. Bassi, Codes e Ar os resultados em avaliações externas, como o IDEB, d estava em “estado falimentar”, no entanto houve falhas outras palavras, embora o Ensino Médio apresentas reforma foi implementada sem o necessário diálogo e garantir sua eficácia.

Branco *et al.* (2018, p. 66) apontam que o Gove reforma, questões que são cruciais e afetam a Educaç e a capacitação dos educadores; as condições estrutu humanos; salários dignos e condições adequadas de favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas

Quando indagada como os professores recebe

mesma forma que já faziam antes da reforma. Ou seja, as dificuldades não foram introduzidas e a necessidade de adaptação às novas condições é corroborada com essa opinião ao dizer que os professores não reclamam a razão da diminuição das aulas da FGB, do formato de aulas, e depois de 2 anos de implementação, já não reclamam porque “se faz antes mesmo, como se fazia antes” (E2, entrevista de 2024).

Dentre as principais dificuldades encontradas com a proposta do NEM, os docentes apontaram, entre as 5 primeiras, o grau, o impacto das mudanças no processo de ingresso no Ensino Superior e também a falta de clareza dos documentos.

Ademais, a coordenadora C2 aponta, ainda, a falta de clareza dos documentos disponibilizados pela SEE que deveriam orientar o NEM. Ela menciona que são muito vagos, nada práticos.

Bom, a maioria dos documentos orientam a constituição mesmo, assim, com a gente quando há alguma lacuna ali naquelas coisas, não sabem preencher essa lacuna, então, muitos, a gente muitas vezes se pergunta, muitas vezes o professor me pede alguma coisa, pouquinho, dá um tempinho aí que eu vou fazer a resolução, vou ler, aí recorto, mando para ele, eu acho que são muitos documentos, muitos compilados, mais clareza, principalmente os documentos de orientação (C2).

discorridas em ementa de uma ou duas folhas e que o
tratados de maneira muito genérica. Para C1,

os professores ficavam muito perdidos aqui, no primeiro mês, todos os professores perguntavam: "que eu vou trabalhar? Porque por que não tinha material. Então os professores perguntavam para a gente enquanto coordenador, não conseguia ajudar. Então esse material foi realizado em 9 de julho de 2024).

Teixeira *et al.* (2024) trazem em seu estudo sobre o Ensino Médio em escolas públicas de Minas Gerais esse contexto, afirmando que a implementação do NEM tem sido "problemática" e que isso deve à falta de

preparo adequado da rede, do pessoal docente, principalmente em um período pós-pandemia, o ensino remoto, que impactou negativamente a aprendizagem. Como consequência disso e diante do desafio de organização por parte de órgãos gestores, os professores quanto estudantes têm estado totalmente desmotivados (Teixeira, 2024, p. 14).

Dessa forma, diante dos desafios apresentados, a coordenação exerceu um papel muito importante em apoiar os professores, ainda que eles também tivessem suas próprias

Contudo, vale ressaltar que a especialista do t pode haver um aspecto positivo na situação, pois a fa nas ementas oferece aos professores uma maior libe materiais. Isso permite que eles ajustem o conteúdo necessidades dos alunos.

Em relação a percepção docente sobre o mater o questionário traz uma questão sobre os documen Formativos, ao questionar se esses transmitiam com ser desenvolvida. Em relação a isso, nenhum totalmente; 12 respondentes concordaram pa parcialmente e 6 discordaram totalmente.

Para apoiar o corpo docente no entendimento buscou oferecer o suporte, conforme evidenciado pe do questionário aos docentes. A análise dos dados indicaram receber suporte da escola com frequência NEM, enquanto 9 afirmaram que recebiam esse sup respostas para as opções raramente e nunca sugere cumpriu seu papel de orientação e apoio aos docer percepção positiva entre os professores em relação a a quantidade significativa de respostas que indicaram que ainda há espaço para melhorias no acompanh

Em relação às estratégias utilizadas pela escola

Os dados demonstram uma preocupação da e professores para uma melhor compreensão do NEM. A pela escola permitiram a construção conjunta do conh implementadas. A estratégia utilizada de atendimento previamente agendadas com cada docente, proporciono atendendo às necessidades específicas de cada doce

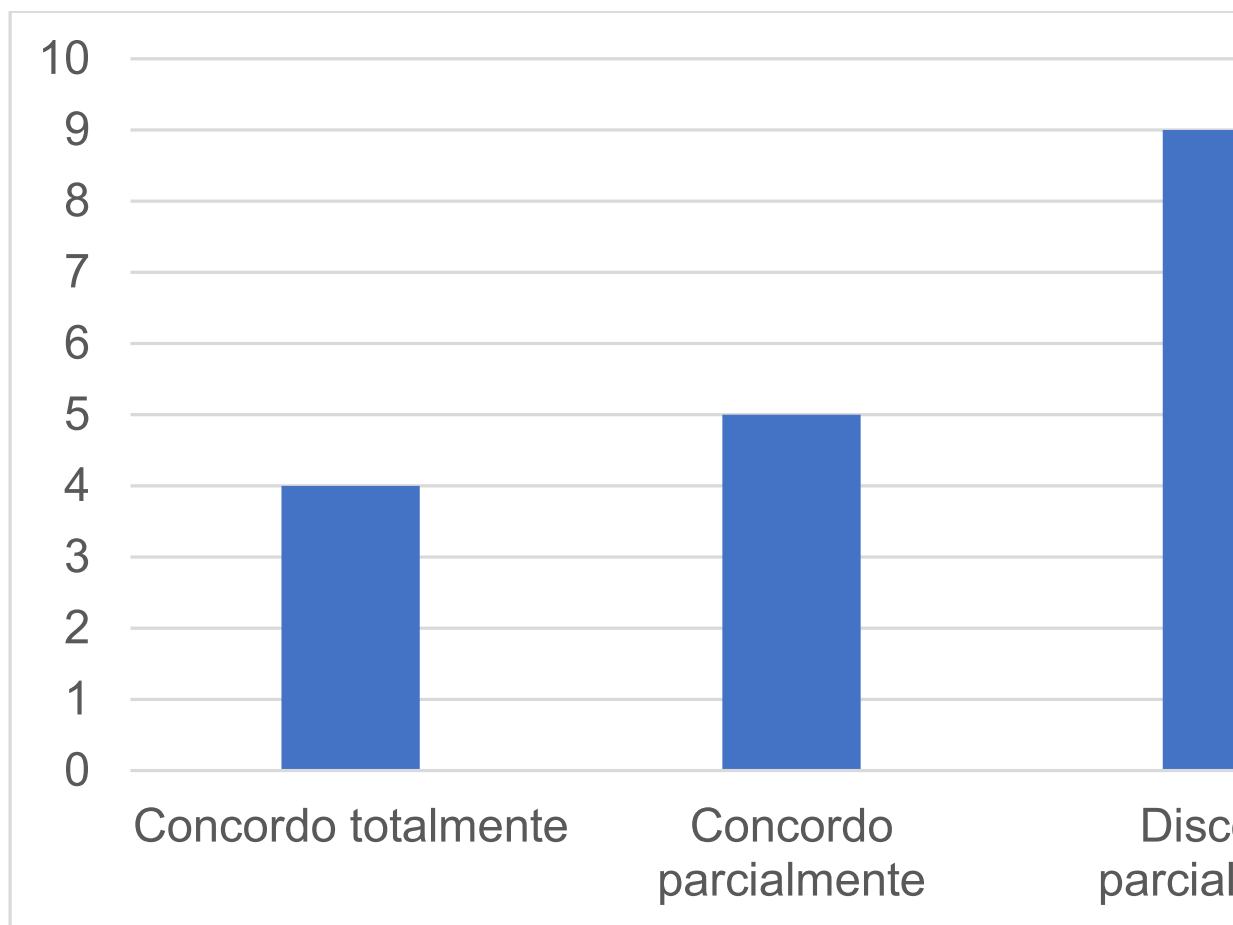
Esse tipo de abordagem permitiu um acompan que questões particulares puderam ser abordadas atendimentos individualizados visavam também auxili materiais didáticos, especialmente nos Itinerários F enfrentada para obter esses recursos pedagógicos.

Em relação ao material didático, foi questionad os professores tiveram dificuldade para encontrar m Formativos em que, 8 professores concordaram parcialmente, e apenas 1 professor discordou parc também relatou essa dificuldade ao afirmar que

muitos professores buscaram auxílio vários grupos de WhatsApp mesmo compartilhavam materiais. Então, tentar buscar ajuda com um colega situação (C1, entrevista realizada e

Tendo em vista a falta de material didático, foi

Gráfico 3 - Horas de atividade e



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio dos dados conclui-se que um grupo de professores considera as horas extraclasse suficientes, sendo 4 plenamente satisfeitos e 5 como parcialmente adequadas. Ademais, 9 professores consideram as horas extraclasse totalmente adequadas para atender às demandas de criação de material pedagógico.

Embora existam percepções variadas, 14 das respostas indicam um nível de insatisfação com o tempo extraclasse disponível.

ressaltar que em 2022, 52,2% dos professores pesquisados concordaram com a redução de FGB e Itinerário, aumentando para 65,2% em 2023. Com a implementação gradual das turmas do NEM, o que ocorre com a sua carga horária com um maior número de aulas de

Uma outra questão amplamente discutida em relação ao Ensino Médio é a redução dos componentes da Formação, com a implementação dos Itinerários Formativos. Tanto o que foi abordado quanto o que não abordaram essa temática, questionando se um currículo com 40% de Itinerários resultou em prejuízos para a formação. Os dados revelam que 18 docentes concordam totalmente que a redução é significativa na formação dos alunos, enquanto 5 concordam parcialmente. Costa e Silva (2019) trouxeram posicionamentos a respeito desse assunto, dentre elas a Associação Nacional dos Profissionais da Educação (Anfope):

A fragmentação do ensino médio em “componentes específicos” fere o direito ao conhecimento dos estudantes que se encontra no Ensino Médio. É uma falsa justificativa um currículo mais fragmentado que vá reduzir as taxas de evasão, aumentando a dualidade do Ensino Médio e o apelo à mercantilização, negando-lhes a oferta desse nível de ensino, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino (apud Costa; Silva, 2019, p.14).

orientações específicas para o ensino noturno (C2, entrevista realizada em 15 de junho de 2024). Esse cenário representa um desafio considerável, pois o ensino noturno acolhe um público diversificado, composto por adultos em busca de qualificação e jovens em circunstâncias especiais.

A coordenadora C2 complementa dizendo que os professores são desinteressados com tantos componentes curriculares e a falta de sequência nas matérias estudadas. Nesse mesmo sentido, ela afirma em sua fala que “não viu, nesses anos, ganho para o ensino noturno” (matriz curricular (E1, entrevista realizada em 15 de junho de 2024).

Por outro lado, a supervisora do noturno afirmou que os professores são bem trabalhados e que isso depende muito da “disposição dos professores para esses componentes e dessa facilidade dele de se empenhar com seus colegas, porque, de fato, essa preparação é necessária para ocorrer esse trabalho conjunto” (E2, entrevista realizada em 15 de junho de 2024).

Em relação a isso, na composição do questionário, 12 professores concordaram totalmente, 15 concordaram parcialmente, 3 discordaram totalmente, 3 parcialmente e 1 totalmente. Esse cenário aponta a necessidade de fortalecer a colaboração entre os professores e de planejar o trabalho conjunto para garantir que os conteúdos sejam bem trabalhados.

Quadro 24 - Protagonismo e motivação dos es

Escola Likert	A proposta do N contribui para valorização do protagonismo juv
CONCORDO TOTALMENTE	4,3%
CONCORDO PARCIALMENTE	56,5%
DISCORDO PARCIALMENTE	30,4%
DISCORDO TOTALMENTE	8,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos dados acima, observa-se que professores concordam, em alguma medida, que protagonismo dos estudantes. Essas respostas oportunidades que o estudante tem de escolher qual partir do 2º ano do Ensino Médio. No entanto, a "Concordo Parcialmente" sugere que, apesar do recce positiva, ainda há espaço para melhorias na imple protagonismo.

Por outro lado, 20,1% dos professores conc

A especialista E1 entende que o NEM não trocaram também concorda que eles escolhem de acordo com a contrapartida, a especialista E2 observou que, com o NEM Médio, os estudantes se tornaram mais participativos e com maior frequência. Dessa forma, a opinião das coordenadoras ao protagonismo estudantil vai ao encontro das informações aplicadas aos professores.

Sobre as eletivas, E2 lembra que a escola faz esforços para têm condições de ofertar e que na prática não é possível “querer” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2020) que

a definição dos arranjos curriculares entre ente federativo é prerrogativa dessa entidade pela propaganda oficial. Os alunos não são os itinerários formativos estipulados pelo ente federativo.

Além disso, a escola ainda precisa definir as condições levando em consideração sua realidade e as condições de desenvolvimento de cada uma.

Em relação à motivação dos estudantes, após a reforma se tem uma percepção de que, até o momento, a reforma tem como princípio, objetivo e instrumento

Logo, os dados sugerem que, embora o NEM p
nível de protagonismo juvenil, ele falha em motiv
significativa. A discrepância entre a valorização d
motivação aponta para uma implementação que aind
dinâmica do ensino e aprendizagem de maneira que e
mais profunda e significativa.

Moura e Lima Filho (2017, p. 120) enfatizam es

Destacamos o caráter contraditório
a impossibilidade de realização
juvenil e flexibilidade, pois essas
maioria das escolas, demandam a
investimentos. Não obstante, tal a
décadas face às consequências da

A falta de investimento para desenvolver, de ma
NEM é um problema que está no cerne da sua impl
física nas escolas, de material didático adequado para
de formação para a coordenação, especialistas e
problemas que foram vivenciados pelos profissionais c

Nesse aspecto, as coordenadoras relataram qu
para a implementação e, quando ocorreu, veio muito
concordam com o relato da coordenação e acresc
ocorreram posteriormente foram muito teóricas. A e

Quadro 25 - Utilização do livro

Não utilizei devido à sua organização curricular
Não utilizei por não contemplar os objetos de ensino do meu componente curricular
Foram utilizados regularmente por atender as necessidades pedagógicas dos alunos
Foram utilizados com frequência visto que estavam previstos no planejamento elaborado no meu componente curricular

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados extraídos do questionário, 60% dos professores utilizaram o livro didático em 2022 e 2023. Essa porcentagem representa 60% dentre os professores que responderam ao questionário. Segundo a coordenadora C2 “o material de apoio é muito bom, mas não é suficiente inclusive. Eu falei, eu não uso o livro didático, eu acho que não aborda o seu conteúdo. Não, não, aborda de uma maneira muito leviana, sabe?” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A especialista E2 concorda que os livros “não são suficientes” e isso implicaria em um maior planejamento das aulas (entrevista realizada em 15 de julho de 2024). A especialista E1 complementa dizendo que o entendimento dos professores de como utilizar os livros didáticos é muito importante para a prática pedagógica (entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

a implementação do NEM foi a falta de planejamento da Secretaria Estadual de Educação. Segundo ela, o processo não teve o apoio adequado para lidar com as diversas demandas dos componentes curriculares (C1, entrevista realizada em 2018). Além disso, ela destacou a carência de formação para a implementação na escola e também para os professores.

A especialista E1 concorda que a falta de formação é um problema que impactou consideravelmente o processo de implementação do Ensino Médio. A especialista do noturno, E2, expõe que o desafio é “compreender como que ia ser esse novo ensino médio e como com que os estudantes vejam esses componentes como parte do currículo deles”. Ela relata que muitos estudantes enfrentam dificuldades com a inclusão dos Itinerários Formativos no currículo, o que tornou ainda mais difícil para eles a continuidade nos estudos. Ela afirma: “algo a mais, que está só atrapalhando eles... Enfim, o desafio é terminar o ensino médio” (E2, entrevista realizada em 2018).

Branco *et al.* (2018, p. 61) indicam que o NEM

não atende de fato às necessidades de uma formação emancipatória, uma vez que a redução da carga horária no Ensino Médio, decorrente dos itinerários formativos, que, por sua vez, resulta em uma formação aligeirada e precarizada, não garante a estruturação dos recursos humanos

A gente tem uma formação. E aí, para preencher o RB da gente, para conseguir pegar um monte de componentes em domínio. E muitas vezes, pela sobrevida nós mulheres que ainda temos que cuidar de idoso, a gente não tem tempo para fazer o mestrado igual você e meu tempo de trabalho... eu não vou tendo. Então, assim, eu vejo um problema, é essa ligação. Muitos colegas Como que você conversa com 21... fácil (C2, entrevista realizada em 9 de

A colocação feita por C2 reforça o apontamento dos professores sobre o tempo insuficiente de extraclasse para a aquisição de materiais pedagógicos e para o planejamento integrado.

Como alternativa para minimizar a falta de integração, C2 sugere a adoção de uma abordagem baseada em projetos que serviriam como eixos norteadores para o desenvolvimento da aprendizagem (2018, p. 38) enfatiza que a separação das habilidades não mais por disciplinas visa o “desenvolvimento de projetos por parte de mais de um professor, o que implica tanto a revisão da formação continuada tendo por referência o trabalho pedagógico da interdisciplinaridade pedagógica.” Nesse contexto, sugere-se uma formação inicial e continuada que priorize o desenvolvimento por meio de atividades integradas.

componentes da Formação Geral Básica. Os professores têm preferência por lecionar componentes da FGB e conclui-se que o NEM não conseguiu promover de forma eficaz o protagonismo e o engajamento dos alunos em relação aos estudos.

A próxima subseção dedicar-se-á a análise dos dados que se referem aos eixos gestão escolar, clima escolar e gestão participativa.

3.3.3 Gestão escolar, clima escolar, gestão participativa

Esta subseção buscou contemplar dimensões relacionadas ao enfrentamento das dificuldades durante a implementação do Projeto Francisco Escobar. Questões como relações interpessoais respeitosas, gestão escolar enquanto liderança pedagógica foram tratadas nesse tópico, a partir dos dados levantados nos questionários. Foram utilizadas a escala Likert, enquanto outras, os respondentes fizeram a marcação de resposta.

A primeira que compõe esse eixo, elencada no quadro 3.1, trata de quais ações a gestão escolar realizou para aprimorar o clima escolar. O quadro a seguir apresenta os dados produzidos.

Quadro 26 - Ações da gestão escolar no aprimoramento desenvolvido na escola

Ações da gestão escolar
A gestão escolar promove reuniões com os professores para a tomada de decisões importantes para a escola.
A gestão escolar procura desenvolver uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento de um ambiente adequado para a formação dos alunos.
A gestão escolar procura definir estratégias juntamente com o corpo docente da escola visando melhorias no desenvolvimento do trabalho na instituição.
A gestão escolar se empenha em oferecer o suporte necessário aos professores para mitigar as dificuldades que ocorrem durante a implementação do NEM.
A gestão escolar demonstra abertura às sugestões da comunidade escolar para o aprimoramento da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados obtidos a partir das

desenvolvimento de um ambiente escolar adequado. O dado sugere que os gestores têm buscado garantir um contexto favorável à aprendizagem. De acordo com Lück (2004), a gestão organizacional envolve um conjunto de elementos que são desenvolvidos coletivamente na prática escolar e formadores de um contexto, uma prática essencial para consolidar essa gestão. A ação conjunta de estratégias com os docentes, buscando a participação realizado na escola. Essa ação, voltada à participação mencionada no questionário, reforçando o papel da gestão na criação de um ambiente participativo.

Por fim, as duas ações com menor frequência de acordo com os respondentes, foram o empenho necessário aos professores para mitigar as dificuldades na implementação do NEM e, por último, a abertura às sugestões para o aprimoramento da instituição.

A opinião das especialistas e coordenadoras de ensino e dos professores em relação à abertura da gestão para sugestões, ela relata que há muito diálogo entre a coordenação, supervisionando as “decisões sempre foram tomadas no coletivo”. Ela relata que na semana a coordenação se reunia com a direção para discutir assuntos referentes às demandas do NEM. Ela continua relatando que a coordenação e a supervisão tiveram “fez toda a gestão da escola”.

respostas dos docentes quanto ao esforço da gestão tomada de decisões e desenvolver, junto aos professores, o trabalho realizado na escola.

Esse diálogo constante entre a gestão e os docentes para apoiar a coordenação e a supervisão, ajudando a enfrentar as dificuldades durante a implementação do NEM. C1 gestão escolar também deu apoio nas reuniões pedagógicas em que a gente estava à frente explicando sobre o processo na escola, a gente tinha presença também da gestão” (entrevista de julho de 2024). Já as especialistas destacaram a importância de orientado, organizado e liderado o processo de implementação. Sobre essa relevância que a gestão exerce enquanto líder, destaca que

a liderança se expressa como um processo no âmbito da gestão de pessoas e de recursos, mobilização de talento e esforços, abrangente da organização em que atuam, deviam realizar, com a perspectiva de melhoria da organização, de seus processos e resultados.

Sendo assim, de acordo com a autora, a liderança conduzida, pode potencializar o engajamento da equipe, sendo favorável para a adaptação a novas políticas educacionais.

dessa avaliação é que os estudantes cheguem melhor preparados para o ENEM.

Ainda sobre as estratégias utilizadas pela gestão, em relação ao trabalho desenvolvido na escola, a coordenadora C2 mencionou:

Nossa, eu que já estou aqui, já peguei experiência, eu acho que essa gestão atual, eu acho que a gestão é isso, aprimorar a escola, melhorar a infraestrutura para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais, como é que eu digo, mais significativo, então eu vi essa preocupação muito grande com os alunos, essa preocupação que eu acho que a escola é deles e eles estão trabalhando muito nesse sentido, melhorar a escola para que esses resultados sejam melhores (C2, entrevista realizada em 9 de junho de 2024).

C2 também menciona as melhorias realizadas na escola, destacando que essas mudanças contribuem para a escola ser mais acolhedora e funcional. A especialista E2 complementa acrescentando que, na opinião dela, a gestão se preocupa com reuniões, “e muitas vezes a própria direção toma a iniciativa de mesmo chamar atenção, quando necessário, para alertar sobre a forma dos professores trabalharem” (E2, entrevista realizada em 2024).

Outro ponto mencionado pelas coordenadoras é a importância de

que, ao lidar rapidamente com comportamentos inadequados, resolve os problemas pontuais, mas também contribui para tornar a escola mais segura, evitando que pequenos problemas se tornem grandes.

As especialistas relataram que a gestão busca promover o diálogo. Quando o problema não é completamente resolvido, a escola é convocada para comparecer à escola. Nos casos mais graves, o Conselho de Escola é acionado.

Os relatos acima indicam que a gestão deve proporcionar o suporte necessário à equipe escolar quando necessário, procurando garantir que os profissionais possam desenvolver suas atividades com respaldo e tranquilidade, visando a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Para Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8), o clima escolar é influenciado por e influencia a qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o clima escolar na escola Franco, o questionário aplicado aos docentes traz as seguintes perguntas que

Quadro 27 - Clima escolar

Escala Likert	O clima escolar é caracterizado por um ambiente acolhedor
---------------	---

percebe a escola como um local que promove acolhimento, enquanto o cliente não compartilha dessa visão de forma absoluta.

Da mesma forma, na segunda afirmação, o cliente percebe o ambiente onde os servidores se sentem respeitados. 10 concordaram totalmente e 7 concordaram parcialmente, mas também não houve discordância total. Isso indica que o respeito entre os servidores é reconhecido, contudo, há pontos de melhoria.

Logo, os dados apresentados revelam uma percepção positiva do clima escolar, tanto no que diz respeito à acolhida quanto ao respeito entre os servidores, embora haja pontos de discordância, o que sugere a necessidade de ajustes em algumas áreas de convivência.

A entrevista também traz a pergunta sobre o clima de trabalho para os membros da equipe. Todas relataram que o clima é bom para trabalhar. A especialista E1 disse que se sente apoiada e que os problemas que surgem não são internos, “são coisas que vêm de cima pra baixo, então eu me sinto muito bem aqui” (E1, entrevista de julho de 2024). Ela completa dizendo que, quando há espaço para liberdade para conversar. A especialista E2 enfatiza o sentimento de colaboração e que ela sempre é ouvida em relação às suas ideias.

Dando continuidade à análise relativa ao clima, o relacionamento interpessoal entre os segmentos que compõem a escola: gestão e professores, professores e professores, e professores e alunos.

Quadro 28 - Relações interpessoais entre os

Escola Likert	As relações interpessoais entre gestão e professores são marcadas por um clima de colaboração	
CONCORDO TOTALMENTE	13	
CONCORDO PARCIALMENTE	9	
DISCORDO PARCIALMENTE	1	
DISCORDO TOTALMENTE	0	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira afirmação, as relações interpessoais marcadas por um clima de colaboração, 13 participantes concordaram totalmente, 9 concordaram parcialmente e apenas 1 discordou parcialmente. Os resultados sugerem que mais da metade dos participantes percebeu as relações interpessoais como colaborativas, com uma leve variação de percepção quanto à colaboração.

A segunda afirmação, as relações interpessoais marcadas por um clima de confiança, apresentou resultados semelhantes, com 13 participantes concordando totalmente, 9 concordando parcialmente e apenas 1 discordando parcialmente.

Para abordar essa questão, a especialista E1 quanto a supervisão se empenham em garantir que o respeito aos professores. Vinha, Morais e Moro (2017) de convivência tais como agressões, indisciplina, bu como uma das maiores dificuldades enfrentadas p importância de a gestão escolar concentrar esforços na positivo, que privilegie relações saudáveis e de re envolvidos. Para levantar dados a esse respeito, o pergunta: quais ações feitas pela gestão promo colaborativo e respeitoso, caso elas ocorram.

Quadro 29 - Ações da gestão escolar que prom colaborativo e respeitoso

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QU
Busca promover a qualidade de vida na instituição através da organização da escola.	
Busca promover a qualidade de vida na instituição através do estabelecimento de regras.	
A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de	

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QU
Busca promover a qualidade de vida na instituição através do desenvolvimento de uma boa gestão de sala de aula.	
Promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens.	
Investe no êxito escolar dos alunos.	
Não se aplica.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa pergunta era de múltipla escolha, ou seja, se podia marcar mais de uma alternativa, caso quisessem. A percepção positiva em relação ao trabalho da gestão diz respeito à organização da escola e à promoção de convivência, aspectos reconhecidos por quase 90%.

Esse alto índice também se reflete na coordenação do NEM e as especialistas, sugerindo essas equipes. No entanto, quando a colaboração com a comunidade percentual cai para 65%, o que indica uma pos.

indivíduos sentem-se seguros, apo
escola e respeitosamente desafiado

Dessa forma, a construção de um clima esco
dimensões da instituição e exige a participação ativa
ator, desde a gestão e os professores até os al
comunidade escolar, desempenha um papel fundame
que promova respeito mútuo, colaboração, bem-estar

As duas últimas perguntas do questionário ava
liderança pedagógica na instituição. Dos respondentes
totalmente que a gestão escolar exerce esse papel,
apenas 1 professor discorda parcialmente. Esses d
positiva da gestão escolar em sua função de liderança
professores reconhecendo essa atuação de forma c
unanimidade.

Em seguida, foi solicitado aos respondentes q
contribuem para a atuação da gestão escolar enqu
quadro a seguir apresenta as respostas por ordem do

Quadro 30 - Ações da gestão enquanto li

ACÕES DA GESTÃO ESCOLAR

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QU
Mobiliza pessoas para o compartilhamento de objetivos pedagógicos em comum	
Promove o desenvolvimento do planejamento integrado entre as áreas	
Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A participação nas reuniões de Módulo II t professores, o que evidencia que essa ação é plena oferecendo suporte à coordenação e supervisão pa pedagógicas. Esse dado reflete uma prática de envolv e o reconhecimento da sua importância como espaço segunda ação mais destacada foi o acompanhamento da coordenação, o que demonstra a preocupação da pedagógico na escola.

Com cerca de 78%, a promoção da particip decisões e o incentivo ao trabalho em equipe também reconhecidas pelos professores. Esses resultados refle colaborativa, essencial para criar um ambiente de ens

emocional, intelectual e ético dos alunos, promovendo a participação e apoio ao professor.

Nesse sentido, ao garantir um ambiente acolhedor, os professores quanto profissionais se sentem mais valorizados e fortalecidos, o vínculo com a instituição e favorece uma maior comprometimento no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, as ações relacionadas ao planejamento educacionais e à mobilização de pessoas para o trabalho pedagógicos comuns foram mencionadas por 15 docentes. Para que essas ações sejam reconhecidas, ainda há espaço para um maior alinhamento em torno de metas educacionais comuns.

Lück (2009, p. 24) enfatiza a importância dessa prática ao afirmar que

Quando uma mesma fundamentação é compartilhada por várias pessoas empenhadas no trabalho, elas tendem a manifestar comportamentos convergentes, reforçando-se mutuamente e semelhantes sobre o seu trabalho e os dos outros e, dessa forma, construindo um consenso. Mediante orientação por uma concepção comum de trabalho educacional e atuando a partir de um propósito comum, os docentes como valiosos por todos os que o fazem, a educação ganha efetividade.

Assim, os resultados de aprendizagem tendem a ser mais

metodologia de ensino e se evitará que ela se torne simplesmente por deficiente utilização”.

Esses temas interdisciplinaridade, planejamento e currículo serão abordados no próximo tópico com os dados levantados, a partir do questionário aplicado aos professores, a coordenação do NEM e a supervisão.

3.3.4 Gestão pedagógica: planejamento, currículo e interdisciplinaridade

Esta subseção abordará os dados relacionados ao currículo e interdisciplinaridade, cuja relevância se torna mais evidente quando enfrentados na implementação do NEM. Esses dados visam compreender as dificuldades e as estratégias adotadas pelos professores para a adaptação ao novo modelo educacional.

A primeira pergunta relativa a esse eixo de análise, quando aplicado aos docentes questiona se esses consideram o planejamento essencial para garantir a eficácia e a qualidade da aprendizagem. 21 professores concordam totalmente que o planejamento é essencial e 2 professores concordam parcialmente. Esses dados revelam um consenso sobre a importância do planejamento curricular.

Segundo Rocha (2001, p. 70) o planejamento

A coordenadora C2 corrobora com essa opinião melhorando a entrega dos planejamentos “eu acho que melhorou muito ao longo desses dois anos e meio” (julho de 2024). A especialista E1 reitera que os alunos dos planejamentos para que possam se organizar ao

Para aprofundar o tema planejamento curricular se eles, ao elaborarem seus planejamentos, levam em coletivas e individuais dos alunos. O quadro abaixo ap

Quadro 31 - Planejamento cu

<p>Escala Likert</p>	<p>Na elaboração do planejamento curricular considero as necessidades COLETIVAS de aprendizagem da turma</p>
<p>CONCORDO TOTALMENTE</p>	<p>13</p>
<p>CONCORDO PARCIALMENTE</p>	<p>8</p>
<p>DISCORDO PARCIALMENTE</p>	<p>2</p>
<p>DISCORDO TOTALMENTE</p>	<p>0</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

mesmo trabalho era desenvolvido em todas as turmas' (entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Ela também mencionou que a dificuldade foi vivenciada tanto pelos professores dos cursos de graduação quanto pelos professores de pós-graduação.

A coordenadora C2 ressalta que é impossível atender às necessidades individuais dos alunos. Para ela, "tem um caso ou outro que é mais específico, que a gente dá uma atenção individualizada, mas é muito difícil fazer isso" (C2, entrevista realizada em 12 de julho de 2024).

A entrevistada perguntou como as especialistas percebem e conduzem os professores nessa gestão do currículo. A coordenadora C2 mencionou a dificuldade que enfrentou com a falta de material de apoio para a implementação da FGB. A especialista E1 menciona que a maior dificuldade foi a implementação da FGB, sem redução do currículo. Ela acrescenta que a maior dificuldade para adequar esse currículo ao tempo que o curso oferece (E1, entrevista realizada em 12 de julho de 2024). Já a especialista E2 pontua a dificuldade de adequar o currículo ao nível em que o estudante se encontra. Ela reforça que a maior dificuldade no enfrentamento dessa questão é que deveriam ser feitos ajustes no planejamento para que os professores de fato conseguissem atender de acordo com as necessidades dos estudantes.

Marques Assis (1979, p. 115-123 *apud* Assis; 2006) também enfatiza que

Tendo em vista a organização do currículo do NEM, a próxima pergunta do questionário aborda se os planejamentos são elaborados coletivamente entre os colegas de área. Dos 18 professores respondentes, 12 concordaram totalmente, 12 concordaram parcialmente e 6 discordaram totalmente sobre a questão acima. Embora a maioria tenha concordado, os planejamentos são elaborados coletivamente por área. Os que responderam ao questionário apresentaram discordância no ponto que precisa ser melhorado na escola.

Na entrevista, a coordenadora C1 conta que houve momentos durante as reuniões de Módulo II para discutir a oportunidade de conversar coletivamente dentro das reuniões de área. Um movimento para tentar fazer o link, essa ponte entre os “Itinerários” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2019).

Após a implementação do NEM, houve uma preocupação com o fazer o planejamento de forma integrada, reconhecer o enriquecimento curricular, especialmente com redução de carga horária. Assim, na assertiva que compõe o questionário: “considero importante que o planejamento ocorra de forma integrada”, 12 concordaram totalmente, 5 concordaram parcialmente e 1 discordou parcialmente. Ou seja, há quase um consenso sobre a importância das áreas do conhecimento. Em relação a isso, Túlio (2019) afirma que o currículo “prezamos a interdisciplinaridade e o transdisciplinar”.

As especialistas e coordenadoras também destacam a importância da interdisciplinaridade, sobretudo no contexto da Educação Infantil. A coordenadora C1 e a especialista E1 citam um exemplo ocorrido na prática: “Quando a turma de Ciências da Natureza se reunia com os professores de Matemática, a partir do que era trabalhado nesses componentes, e a professora E1 complementa dizendo que “houve essa troca. E a partir dessa troca, fez muito mais sentido para o aluno porque vamos dizer assim, de Ciências da Natureza” (C1, entrevista de 2024). Entretanto, elas enfatizam que foi raro acontecer essa troca entre os componentes.

Em relação aos desafios que eles enfrentam na implementação de abordagens interdisciplinares no planejamento, eles deveriam mencionar os desafios julgados pertinentes. A seguir, o quadro apresenta os desafios mencionados.

Quadro 32 - Desafios para implementar a

Falta de tempo para reuniões entre os professores das diferentes disciplinas.
Resistência de alguns colegas professores em experimentar abordagens interdisciplinares.
Falta de comunicação eficaz entre os professores das diferentes disciplinas, resultando em dificuldades no alinhamento das aulas.

A opção mais assinalada pelos professores foi o planejamento de forma mais integrada. Em 2023, foram disponibilizados alguns momentos nas reuniões já previstos no calendário escolar, para que os professores realizassem o planejamento de forma mais integrada. Contudo, as coordenadoras concordam que não foram suficientes. A coordenadora da escola quer muito que aconteça, mas que em virtude de outras demandas surgindo, a gente não consegue cumprir” (C1, entrevista realizada em 2024). A respondente relata que em razão das várias reuniões que vêm da SEE e SRE a escola não consegue cumprir com as reuniões de Módulo II e até mesmo para os dias escolares para o planejamento. Já a coordenadora C2, afirma que o planejamento interdisciplinar é complexo e “não é algo que você simplesmente consegue sair com uma solução maravilhosa para o planejamento interdisciplinar. Não é assim” (C2, entrevista realizada em 2024).

Essa perspectiva apontada pelas coordenadoras está relacionada ao que foi respondido pelos professores na pergunta: “O tempo disponível durante as reuniões foram suficientes para a realização do planejamento das áreas? O gráfico a seguir apresenta as respostas:

Gráfico 4. Tempo suficiente durante as reuniões

O gráfico mostra que apenas 2 professores consideraram o tempo disponibilizado foi suficiente. 11 docentes concordaram totalmente, 4 discordaram parcialmente e 6 totalmente. As respostas dos professores mostram que muitos gostariam de ter tido mais tempo para desenvolver o trabalho interdisciplinar. A especialista E1 menciona que o trabalho interdisciplinar precisa de mais desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. A especialista E2 menciona que os professores precisam de mais exemplos práticos de interdisciplinaridade. A coordenadora C1 enfatiza que precisa de mais reuniões de professores, de coordenadores para darem o suporte necessário para a reunião para falar sobre o assunto” (C1, entrevista realizada em 15/05/2024).

Santos e Repolês (2024, p. 18) apontam que uma das principais dificuldades encontradas pelos professores após a reorganização do trabalho em sala de aula foi “a necessidade de tempo para desenvolver o trabalho interdisciplinar e trabalhar em conjunto com os demais professores que possuem conhecimentos e experiências” (Santos; Repolês, 2024, p. 18). Os autores também trazem a importância do trabalho interdisciplinar como um fator que pode motivar o aluno no seu processo de aprendizagem e a necessidade de formação docente para a “preparação dos professores para o modelo curricular” (Santos; Repolês, 2024, p. 19).

O tema da formação docente será abordado no próximo capítulo, destacando a sua relevância para atender às necessidades educacionais dos alunos. A seguir, apresentamos os dados levantados a partir da análise das entrevistas e da observação participante.

momentos de troca de experiências e indaga se as respostas podem ser mais bem aproveitadas para momentos de formação.

A primeira pergunta do questionário aplicado teve como objetivo o levantamento da percepção deles sobre a formação. O Quadro 33 apresenta as respostas:

Quadro 33 - Formação docente

Participo pelo menos 1 vez ao ano de cursos de formação
Considero importante, mas não disponho de tempo para dedicar ao estudo
Minha última formação continuada ocorreu há mais de 1 ano
Minha última formação continuada ocorreu há mais de 2 anos
Considero desnecessário, visto que minha formação atende a demanda da sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pelas respostas acima, constata-se que mais da metade dos participantes participa de cursos de formação pelo menos uma vez ao ano para atualização profissional. Contudo, uma parcela considerável respondeu que sua última formação foi há mais de dois anos.

formação também as inclui, para orientar melhor os
(2020, p. 8) ressaltam que

a Lei da Reforma reconhece que
fundamental para se alcançar os
para a implementação da BNCC, p
está diretamente ligada à qualidade
será matéria específica de uma
docente.

A Lei que institui a Reforma do Ensino Mé
formação de professores como elemento essencia
educacionais propostos e implementar com sucesso
também foi identificada pelos professores durante a
serem questionados se sentiram a necessidade de
auxiliassem no planejamento e execução das aulas
totalmente, 15 concordaram parcialmente, enquanto
Esse dado revela que quase todos os professores, en
a importância de participar de momentos de forma
mudanças trazidas pelo NEM.

No entanto, fatores como a sobrecarga de trab
de carreira que efetivamente valorize a formaçã
professores a buscar cursos de formação. As c
reforçaram essas questões, observando que, salvo alg

compartilhamento de troca de experiências entre os pro
significativas para minha formação, 17 professores
concordaram parcialmente. Isso demonstra um conse
de experiências é amplamente reconhecido como u
desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009, p. 37-38)

na necessidade de devolver a
professores, porque o reforço de pro
investigação só faz sentido se e
profissão. Enquanto forem apenas
pobres as mudanças que terão luga
docente.

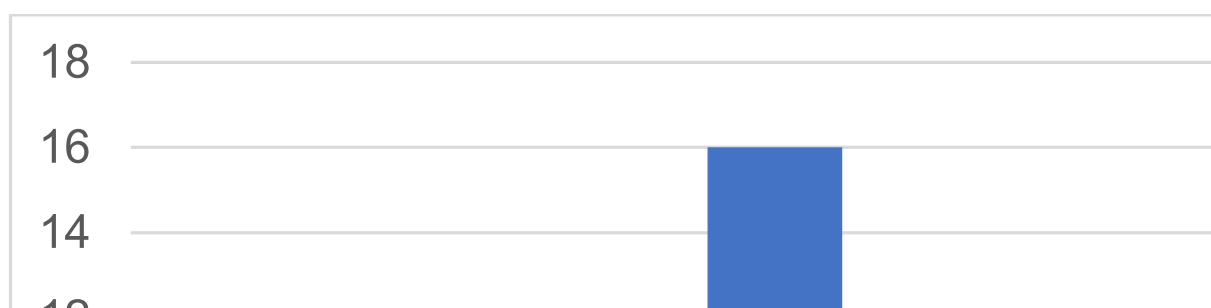
O autor acima ainda enfatiza que os movimento
de prática fortalecem o sentimento de pertencimento
os professores, o que é fundamental para que eles s
mudança e os transformem em ações concretas. E
confere sentido ao seu desenvolvimento profissional. I
se muito mais significativa para o professor.

Dando continuidade ao entendimento acerca
docentes, o questionário pergunta se os professore
experiências no decorrer do ano durante as reuni
apresenta os resultados:

As respostas indicam que apenas 4 professores trocaram experiências durante as reuniões de módulo parcialmente. Isso sugere que essa prática não atende às necessidades da escola, uma vez que a maioria dos professores discordou totalmente, reforçando a percepção de que o momento de experiências carece de aprimoramentos para atender às expectativas da equipe docente.

Nóvoa (2009, p. 36) preconiza que “a formação para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na formação profissional”. Dessa forma, indica ser importante que os momentos de formação durante as reuniões no decorrer do questionário traz o questionamento aos professores. A gestão escolar disponibiliza momentos de formação durante as reuniões. O gráfico a seguir demonstra as respostas na escala de 0 a 5.

Gráfico 6 – Frequência de momentos disponíveis



momentos ocorrem frequentemente, o que sugere uma
A maior parte, 16 professores, assinalou a opção
percepção de irregularidade nesses espaços forma
marcaram raramente, indicando uma insatisfação co
Esse cenário aponta para a necessidade de uma ma
nos momentos de formação, que são importan
profissional, mas não estão sendo plenamente aprove

A entrevista também abordou essa questão r
especialistas e coordenadoras concordam que a g
formação para os professores, assim como tamb
divulgação dos cursos que estão disponíveis. Contudo
o planejamento das reuniões de Módulo II e se elas sã
de formação, elas colocaram que sempre tentam faz
reuniões ao longo do mês, mas surgem muitas deman
hora que atravessam esse planejamento. Elas também
Módulo II deveria ser mais utilizada para momento
inúmeras demandas não permitem que isso ocorra co

Essa colocação delas corrobora com as respo
quando perguntados se as reuniões do Módulo II po
como oportunidades para atividades formativas.
professores concordam totalmente e 5 concordam par

co, assim, um consenso quase unânime de que co

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PA

Neste estudo, buscou-se compreender o cenário educacional e o seu contexto de implementação no município de Escobar, visando superar os desafios enfrentados pelo Novo Ensino Médio.

O capítulo 2 trouxe a descrição do processo de implementação na escola em estudo, fornecendo ao leitor os elementos de contexto e o caso de gestão. Já o Capítulo 3, que teve como base o estudo de caso, trouxe a compreensão mais profunda das fragilidades e desafios do processo de implementação da política pública. A partir disso, foram levantadas as questões, trazidas no quadro a seguir:

Quadro 34 - Análise dos eixos investigados

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS
1. Caracterização dos respondentes	* P *Reno
	*Reform *Q

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS
<p data-bbox="571 1160 1129 1211">2. O Novo Ensino Médio</p>	<p data-bbox="1406 551 1596 689">*Excesso de produção</p> <p data-bbox="1449 725 1596 777">*Precarização</p> <p data-bbox="1390 813 1596 952">*Falta de componentes curriculares</p> <p data-bbox="1406 987 1596 1039">*Pouca formação</p> <p data-bbox="1374 1164 1596 1303">*Falta de infraestrutura principalmente em escolas públicas</p> <p data-bbox="1433 1339 1596 1391">*Falta de recursos</p> <p data-bbox="1433 1426 1596 1478">*Pouca qualificação</p> <p data-bbox="1513 1514 1596 1565">*Falta de planejamento</p> <p data-bbox="1433 1691 1596 1742">*Falta de avaliação</p>
	<p data-bbox="1481 1872 1596 1924">*Pouca formação</p> <p data-bbox="1385 2049 1596 2188">*Mais investimento em infraestrutura para minimizar desigualdades</p> <p data-bbox="1390 2224 1596 2240">*Desenvolvimento</p>

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS
5. Formação docente	*Falta de formação continuada *Pouco tempo para a formação *Módulos desatualizados *Pouca interação com a prática

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse quarto e último capítulo, a pesquisa Participativa e Ação Educacional (PAE) com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores e a equipe pedagógica durante a implementação do Ensino Médio, a partir da análise dos dados coletados durante o processo planejado com base na análise da realidade escolar, fundamentada por meio da pesquisa de campo e visa apoiar a gestão e o aprimoramento do processo educacional.

Embora a análise dos eixos investigativos da pesquisa tenha identificado lacunas, a solução de alguns problemas está além do âmbito da escola, são esses os desafios elencados no eixo analítico de formação docente, assim, e levando em consideração os apontamentos da pesquisa, a necessidade de formação docente e a importância

uma visão abrangente e estruturada, o que facilita a resolução de problemas de maneira mais eficiente.

Para garantir uma melhor compreensão da proposta, este capítulo foi estruturado em três subseções: a primeira discute a importância do professor docente e sua relevância para o enfrentamento das dificuldades da prática pedagógica; a segunda vai abordar ações que visam o desenvolvimento do professor; e a terceira subseção vai abordar questões voltadas a melhorar a prática pedagógica, com sugestões dos docentes. Em cada uma delas, serão apresentadas estratégias específicas que serão implementadas na prática.

4.1 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXÃO E DIÁLOGO

Esta subseção apresenta as ações que se tornaram imperativas para a melhoria da formação docente enquanto imperativo para o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvido na escola. As discussões apresentadas a seguir, baseadas nos dados coletados, evidenciaram que a falta de formação continuada do corpo docente e pedagógico é um obstáculo significativo para que a escola pudesse garantir a aprendizagem de forma integrada, articulando os diferentes espaços e itinerários formativos de maneira eficaz. Além disso,

aprende". Assim, o uso das comunidades de prática se
para a formação continuada dos professores que atu
seguir, detalha as ações previstas no PAE:

Quadro 35 - Plano de ação educacional

<p><i>What?</i> O que será feito?</p>	<p>Formação para os professores so comunidades de prática e pla Criação de comunidades de prática e voltadas para a troca de experiênci estratégias pedagógicas, com ênfase planejamento in</p>
<p><i>Why?</i> Por que será feito?</p>	<p>A formação visa promover o dese colaborativo e fortalecer a interdiscipli facilitando a conexão entre diferentes 4 áreas do conhe</p>
<p><i>Where?</i> Onde será feito?</p>	<p>Nas dependências da escola, duran duas vezes ao mês, e nos di</p>
	<p>O projeto começará no início do ano l</p>

<p><i>Who?</i> Quem será responsável?</p>	<p>Professores: Participação nas formações práticas, compartilhando suas experiências e desenvolvimento de estratégias. Gestão Escolar: Fornecerá suporte administrativo, horários e recursos necessários.</p>
<p><i>How?</i> Como será feito?</p>	<p>Encontros mensais em que os professores discutem práticas pedagógicas nas comunidades de aprendizagem para integrar conteúdos de diferentes disciplinas. Será realizado monitoramento regular, oferecendo suporte técnico para ajustar o processo de implementação e garantir a abordagem interdisciplinar.</p>
<p><i>How Much?</i> Quanto vai custar?</p>	<p>Investimento financeiro: uso de parte dos recursos já incorporado na carga horária dos professores. Tempo de implementação: durante o ano letivo. Recursos humanos: professores, equipe de gestão e apoio.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O plano de ação acima tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional dos professores, mas também deve ser mais integrado e interdisciplinar, refletindo a importância significativa para os alunos. Além disso, o plano

Quadro 36 - Detalhamento das ações

AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEL
Apresentação do PAE	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Diretor
Formação inicial sobre comunidades de prática	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Especialista
Formação sobre interdisciplinaridade e planejamento integrado	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Especialista

AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONS
Reuniões mensais de acompanhamento e feedback	Março a novembro de 2025	Especialista coordenadora equipe g
Avaliação final da formação e dos resultados	Dezembro de 2025	Especialista coordenadora equipe g

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o quadro acima, o primeiro passo é realizado pela diretora, destacando sua relevância para o trabalho pedagógico na escola. Em seguida, as especialistas organizam as comunidades de prática, interdisciplinaridade e planejamento, para que os professores compreendam e se apropriem dos conhecimentos. As formações também abordarão a importância de considerar as necessidades individuais dos estudantes durante a gestão do currículo. As comunidades de prática serão organizadas, proporcionando

enfrentados no dia a dia da sala de aula. O documento de Minas Gerais, citando Nóvoa (1992), ressalta a importância de experiências e a partilha de conhecimentos entre docentes em processos de permanente formação, no qual cada professor desempenha simultaneamente o papel de formador e de formando” (Minas Gerais, 2006). Dessa forma, espera-se criar uma cultura colaborativa e reflexiva que favoreça o contínuo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

A próxima subseção apresentará as estratégias utilizadas para superar as dificuldades enfrentadas no planejamento interdisciplinar, visando a maior integração entre os componentes curriculares.

4.2 PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR: A INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO

Esta subseção vai abordar as ações que serão desenvolvidas para superar a fragilidade na elaboração do planejamento interdisciplinar, visando a integração entre os componentes curriculares do Ensino Fundamental na escola Francisco Escobar.

Para tanto, é fundamental que o currículo seja elaborado de forma colaborativa e a partir desse processo de análise conjunta dos conteúdos desenvolvidos de maneira integrada, possibilitando um

Quadro 37 - Plano de ação educacional

<p><i>What?</i> O que será feito?</p>	<p>Planejamento curricular que possibilite a integração de componentes, visando um ensino contínuo e de forma interdisciplinar, principalmente nos eixos FGB e os itinerários</p>
<p><i>Why?</i> Por que será feito?</p>	<p>Evitar lacunas no aprendizado e facilitar a integração e fazer conexões entre os conteúdos curriculares entre os componentes</p>
<p><i>Where?</i> Onde será feito?</p>	<p>Durante as reuniões de planejamento, serão abordadas a integração entre os conteúdos curriculares e os itinerários formativos. No início do ano letivo, serão organizadas duas reuniões de Módulo, e posteriormente se reunirão para elaborar o planejamento</p>
<p><i>When?</i> Quando será feito?</p>	<p>Início do ano letivo de 2025, com uma análise curricular e reuniões de planejamento que se dará ao longo de todo o ano letivo</p>
<p><i>Who?</i> Quem será responsável?</p>	<p>Especialistas: elaboração e coordenação Coordenação: articulação Professores: elaboração do planejamento em sala de aula Gestão escolar: suporte pedagógico</p>

Para a execução das propostas acima, o quadro
maneira organizada e estruturada, permitindo ajuste
implementação.

Quadro 38 - Detalhamento das ações do PA

ETAPA	AÇÃO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	RECURSOS
Etapa 1	1. Apresentação do PAE à equipe pedagógica da escola.	Diretora	2 horas	Plano de A
	2. Reunião de alinhamento entre especialistas, coordenação e gestão escolar.	Diretora e Vice-Diretores	2 horas	Material de apoio
	3. Análise curricular e identificação de interseções entre as disciplinas.	Especialistas, coordenadoras e professores	Semana de planejamento	Documentos curriculares
		Professores,		

ETAPA	AÇÃO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	REC
Etapa 3	1. Implementação do Planejamento Integrado.	Professores	Ao longo do ano letivo de 2025	Materia e tec
	2. Reuniões bimestrais para acompanhamento e ajustes.	Especialistas, coordenação e gestão escolar	4 reuniões ao longo do ano	Feed profe estu
Etapa 4	1. Avaliação semestral dos resultados.	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	Duas vezes ao ano	Feed profe estu
	2. Reunião para alinhamento das próximas ações.	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	2 horas	Reu re

De acordo com o quadro, a primeira ação será a reunião pedagógica e ao corpo docente da escola, a fim de discutir os objetivos e propósitos. Em seguida, será feita uma reunião com as coordenadoras para alinhar as ações que serão executadas durante o ano 2025. O passo seguinte envolve o estudo e análise dos documentos durante a semana de planejamento, com o objetivo de alcançar a convergência entre os componentes curriculares da FGB. Na sequência, será apresentado aos professores o plano de ensino conter os seguintes elementos: componente curricular, objetivo de aprendizagem, atividade integrada e habilidades. Nessa apresentação, e com o apoio da supervisão e coordenação, elaborarão, a cada bimestre, um quadro integrador que relacionará a FGB e os itinerários a serem desenvolvidos de forma integrada nas turmas do Ensino Médio. Após a implementação, a equipe acompanhará o processo, realizando ajustes conforme necessário. Serão realizadas reuniões de professores e estudantes, através de perguntas e respostas com especialistas e coordenação, será feita uma revisão do plano para aperfeiçoar o processo para o ano letivo seguinte. Os dados respondidas através do *Google Forms*. Os resultados serão documentados em atas, criando registros que servirão como base valiosa para a escola. Esse arcabouço permitirá à implementação de cada etapa do PAF, garantindo não apenas

perceptíveis pelos educandos e tra
rígida e fragmentada (Brasil, 2013, p.

Portanto, para a ruptura de uma educação
fundamental a integração e o diálogo entre os diferentes
uma articulação entre os componentes curriculares e s
educandos possam perceber e vivenciar essa transform

4.3 GESTÃO ESCOLAR: PROMOVENDO ESPAÇO COLABORAÇÃO

Esta subseção apresenta ações voltadas à amp
sugestões dos professores, uma necessidade evidente
Além disso, o plano buscará promover maior colabora
da comunidade escolar. Lück (1996, p. 43) ressalta o
visão e orientação de conjunto, a partir da qual se de
mais consistentes”.

Para alcançar esses objetivos, será fundament
aprimorem a comunicação entre a gestão escolar e o
troca de informações mais eficiente. Além disso, u
setores da escola pode facilitar a colaboração e

<i>Where?</i> Onde será feito?	Em reuniões presenciais
<i>When?</i> Quando será feito?	Ao final de cada reunião
<i>Who?</i> Quem será responsável?	Equipe gestora
<i>How?</i> Como será feito?	Será selecionado, através de sorteio, um representante de cada turma para ter um momento com a direção para fazer apontamentos e dar sugestões para melhorias.
<i>How much?</i> Quanto vai custar?	Custo estimado para o café: R\$ 80,00 por reunião com a equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o planejamento acima, será realizado o momento "Café com a Direção", um momento dedicado a promover uma interação entre os docentes e a equipe gestora. O objetivo é fortalecer a comunicação entre os membros da equipe, criando um

suas decisões mais importantes, mas assumam os custos de sua efetivação” (Lück, 2009, p. 71). Para Lück (2009), não apenas direitos, mas também deveres, o que torna o grupo. Sendo assim, estabelece-se uma dinâmica em que cada membro assume responsabilidades individuais, promovendo um ambiente colaborativo e coeso, onde se fortalece o grupo como um todo. Esse fortalecimento favorece o desenvolvimento do trabalho realizado na escola, melhorando a qualidade do ensino oferecido. Para que isso se concretize, certos valores são necessários: equidade e compromisso, dentre outros correlacionados à participação. Sem eles a “participação no contexto da prática social e pedagógica” (Lück, 2006b, p. 50).

Portanto, para que a participação alcance seu propósito, deve-se ser guiada pelos valores acima. Esses princípios asseguram que o engajamento dos indivíduos não se limite a uma presença passiva, mas sim a uma contribuição autêntica e transformadora. Ao analisar o aspecto pedagógico da participação, esses valores asseguram que o processo desenvolva-se de forma responsável, promovendo um ambiente onde os envolvidos compartilham o compromisso com o aprimoramento da prática.

Além disso, a criação do "Café com a Direção" tem como objetivo principal fortalecer a comunicação entre a gestão e os docentes, promovendo uma participação mais efetiva. Ao longo do ano letivo, haverá reuniões contínuas e os ajustes baseados em feedback permitirão a adaptação necessária, adaptando-se às demandas emergentes da realidade escolar. A mobilização da equipe em torno de objetivos comuns, baseada em valores como ética, solidariedade e respeito, visa ao fortalecimento das práticas adotadas e da equipe.

Em síntese, as iniciativas previstas no Plano de Trabalho Pedagógico são educacionais mais coesas, comprometidas com a melhoria do ensino-aprendizagem, alinhando-se às demandas e diretrizes curriculares vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Francisco E. de Sá, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A Reforma do Ensino Médio foi uma mudança significativa no sistema educacionais brasileiras, trazendo novos desafios para a pesquisa, buscou-se identificar os obstáculos enfrentados por especialistas, coordenadoras e docentes na adaptação e implementação, e propor um plano de ação para aprimorar o processo.

Os resultados mostraram que a implementação do Novo Ensino Médio foi marcada por uma série de dificuldades, especialmente relacionadas à falta de clareza nas diretrizes e à carência de formação continuada para o aumento da carga horária e a divisão curricular em Itinerários Formativos exigiram uma reorganização das práticas pedagógicas. No entanto, sem o devido suporte e formação, os docentes enfrentou desafios para integrar de maneira eficaz os novos conteúdos curriculares, buscando evitar a precarização do ensino.

A pesquisa revelou que, para superar esses desafios, a melhoria na atuação da gestão escolar, é essencial investir na formação dos professores, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de comunidades de prática, proposta no plano de ação, e fomentar o troca de experiências entre os docentes.

Em síntese, a implementação do Novo Ensino Médio evidenciou a necessidade de uma maior coordenação entre os atores educacionais, além de um planejamento mais estruturado e constante no desenvolvimento profissional dos docentes. Foi desenvolvido um plano de ação educacional com o objetivo de responder à questão central da pesquisa: Como superar os desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio? Francisco Escobar na implementação do Novo Ensino Médio.

Ao propor um plano de ação voltado para o fortalecimento da gestão escolar e para a integração curricular, esta dissertação espera contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Escola F. Além disso, pretende inspirar soluções em outras instituições que enfrentam desafios semelhantes.

Nota: Em 31 de julho de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.945/2024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a Reforma da Educação Superior - Resolução nº 1/2017a). A Lei 14.945/2024 estabelece novas diretrizes para a Educação Superior (Lei nº 14.945/2024). Dentre as principais mudanças está a distribuição das horas para os itinerários formativos. As diretrizes para a Educação Superior foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas em 2024, com profundas mudanças nos eixos de conhecimento. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a nova legislação estabelece um total de 2.400 horas dedicadas à Formação Geral Básica (FG) e 2.400 horas para os itinerários formativos. As diretrizes para a Educação Superior foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas em 2024, com profundas mudanças nos eixos de conhecimento. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a nova legislação estabelece um total de 2.400 horas dedicadas à Formação Geral Básica (FG) e 2.400 horas para os itinerários formativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. A no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Rev** de Janeiro, v. 23, n. 37, p. [1-7], set. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/ano-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>. Acesso em: 1 set. 2024.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir. A atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, 2013. Disponível em: scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?format=pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

ASSIS, Renata Machado de; BARROS, Marcos Oliveira. Planejamento de Ensino: algumas sistematizações. **Iti** Jataí/GO, v. 4, n. 1, p. [1-13], 2013. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20404>. Acesso em: 1 set. 2024.

BASSI, Camillo; CODES, Ana; ARAÚJO, Herton Ellery. Muda com a Reforma do Ensino Médio - Conhecendo as lacunas. Brasília: Disoc/IPEA, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8033/1/Ndf>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Bárbara Fávares; FÁVARO, Alessandra Bárbara Fávares; FÁVARO, Alessandra Bárbara Fávares; FÁVARO, Alessandra Bárbara Fávares; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma implantação da Base Nacional Comum Curricular em Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, 2024. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debatesem>. Acesso em: 7 set. 2024.

<https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parece>
em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB Nº 5/2011, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos do Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb>
mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: etapa I - caderno IV - áreas de conhecimento**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 47 p. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/caderno>
Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Resolução nº 17, de 17 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e o Plano Plurianual de Educação. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: <https://pne>
subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-edu
Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica 040, de 17 de maio de 2017**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão na escola. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/4/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador
o.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 592, de 12 de maio de 2015**. Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta Curricular Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015.

Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogado em 10 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015-03/20150310_00001.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e atualiza o Currículo Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente em suas respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/leis/2017-12-22.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui o Currículo Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 12 de maio de 2015**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários curriculares e prevêem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-c-2015-05-12>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.833, de 26 de agosto de 2002**. Altera a Constituição Federal de 1988, estabelece critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre o Consumo de Energia Elétrica, a Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICM), a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, o planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/lel010833.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 267, de 1º de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria nº 267, de 1º de abril de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implantação do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2023-04-01>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Nº 267, de 21 de dezembro de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o ano de 2023. Brasília: MEC/Inep, 2023b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-2023-12-21>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Brasil. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.945, de 26 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de de atualizar o currículo do ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 13.415, de 11 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 13 de maio de 2012. Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os Dilemas da Reforma do Ensino Médio**. Edição. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2020. 304 p.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete M. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): um estudo de caso. **Políticas Educativas**, Curitiba, v. 14, nº 1, p. 86-97, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/10000/10000>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmento médio: o caso de uma escola pública de ensino médio em São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 56, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-70762007000560001>. Acesso em: 23 dez. 2024.

Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5Cc0>. Acesso em: 29 set. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor: tendências**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar a “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.20, p. 1-10. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/revista/11-20/1>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **metodologia científica**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_india/at_download/file. Acesso em: 1 fev. 2024.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa participativa: implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LOTTA, Gabriela Spanghero; BAUER, Marcela; JOBIM, Rosângela Rojas. Efeito de mudanças no contexto de implementação: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Pública**, Rio de Janeiro, n. 55, v. 2, p. 395-413, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFB>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006a.

Educacionais, [s. l.], v. 12, n. 16, ago./2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_politicas_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_cacional. Acesso em: 29 set. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **14 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino das séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/c/b/B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf#:~:text=Estabelece os%20B%C3%AAsicos%20Comuns,fundamental%20e%20m%C3%A9dio](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/c/b/B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf#:~:text=Estabelece%20B%C3%AAsicos%20Comuns,fundamental%20e%20m%C3%A9dio). Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **14 de dezembro de 2012**. Altera as leis n^os 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de caráter executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte: S. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-20592-2012-leis-n-s-15293-de-5-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-de-educacao-basica-do-estado-e-15-301-de-10-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-defesa-social-do-estado-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%AAncias>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento

Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1POxN2NpHr84AoBigQ>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018c. 497p. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/c3%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/CEE, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/c3%20GOVMG%20-%2027769971%20-%20Parecer%20CEE%20192%202021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Referenc%20do%20Me%CC%81dio.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria de 19 de abril de 2021**. Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/c3%20PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20ext=PORTARIA%20N%C2%BA%20230%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria de 19 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º períodos da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início de curso em 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021f. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/collections/2020-Public-2030-12-21.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **2023**. Ensino Médio 2023 - Itinerário Formativo. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/collections/2023-Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 2 de set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares para o 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º ano da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/collections/2022-SEE-N-C2-BA-204.777,%2013-09-2022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/collections/2022-SEE-N-C2-BA-204.777,%2013-09-2022%20(1).PDF). Acesso em: 20 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **2022**. **para implementação dos itinerários formativos de conhecimento para o 2º ano de ensino médio 2022**. Itinerário Formativo. Belo Horizonte: SEE, 2022c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **2022**. do Sistema Educacional. **Orientação DGEP/SGP nº 001/2022**. Processo de atribuição de cargos e composição de turmas, turnos e funções. Belo Horizonte: SEE, 2022d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Novo Ensino Médio 2023 - Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE, 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYx>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leão. A regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2024>.

MOZENA, Erika Regina, OSTERMANN, Fernando. A legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática do Ensino Médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Educação**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr-2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143798/0/1511767.pdf?Allowed=y>. Acesso em: 29 set. 2024.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão da Educação: Quais caminhos perseguir? *In*: SCHWARTZMAN, Simão. **Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma Agenda para o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2013/03/nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIM, Conceição Solange. Planejamento de ensino para o bom desempenho do professor. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-24, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos

SANTOS, José Vitor Palhares dos.; REPOLÊS, Maria. A formação de docentes da educação profissional e tecnológica a partir do currículo curricular do novo ensino médio. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 25, 2024. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/rHyFf5dSCp8rMqNqYYfWKby/?format=pdf. Acesso em: out. 2024.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira. A Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Educacionais**, Curitiba, v. 14, p. 1-20, set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e-2020.pdf>. Acesso em: 2023.

TEIXEIRA, Karina; SOUZA NOVAIS, Maurício; SILVA, Karina; LOPES, Isabela; RICARDO DA SILVA, Paulo. As mudanças na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais. **Ponto de Vista**, Viçosa/MG, v. 13, n. 2, p. 01–18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16494>. Acesso em: 15 set. 2024.

TÚLIO, Sophia Bastos e. **A gestão das atividades eletivas no ensino médio do Ceará: análise dos desafios do processo de implementação**. 2019. 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-gestao-das-atividades-eletivas-no-ensino-medio-do-ceara-analise-dos-desafios-do-processo-de-implementacao>. Acesso em: 15 set. 2024.

**APÊNDICE A – Questionário fechado para os
Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Terra e do Ambiente
Escola Estadual Francisco Franco**

Prezado(a) Professor(a) da Escola Estadual Francisco Franco

É com grande respeito e consideração que solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada “A Reforma e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Franco em 2022 e 2023”. É importante ressaltar que este instrumento faz parte do campo de uma dissertação de mestrado profissional em Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância e contribuirá significativamente para uma análise abrangente do Novo Ensino Médio em nossa escola. Gostaria de ressaltar que sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade.

Agradeço imensamente pelo seu interesse em participar deste estudo e para a melhoria contínua da educação em nossa escola e sua colaboração será fundamental para o sucesso da pesquisa.

Atenciosamente,

- e) 41 a 45 anos.
- f) 46 a 50 anos.
- g) Mais de 50 anos.

2) Qual é a sua formação inicial?

- a) Licenciatura curta.
- b) Licenciatura plena.
- c) Bacharelado.
- d) Tecnólogo.
- e) Notório Saber.

3) Assinale todas as opções de pós-graduação já com

- a) Especialização Lato Sensu.
- b) Mestrado.
- c) Doutorado.
- d) Pós -doutorado.
- e) Não tenho pós-graduação.

4) Atuo como professor há:

- a) Menos de 2 anos.
- b) Entre 3 e 5 anos.
- c) Entre 6 e 10 anos.

6) Aponte as principais dificuldades encontradas para a implementação da proposta do NEM. Classifique cada dificuldade atribuída nos parênteses, em que 1 representa a menor dificuldade.

() Complexidade da estrutura curricular flexível.

() Falta de clareza dos documentos orientadores.

() Implementação dos itinerários formativos.

() Impacto das mudanças no processo de ingresso do aluno.

() Desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino Profissionalizante.

7) Considero que a redução de aulas dos componentes curriculares trouxe prejuízos para a formação dos estudantes.

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

c) Discordo parcialmente.

d) Discordo totalmente.

8) A proposta do NEM contribuiu para a valorização do curso.

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

c) Discordo parcialmente.

d) Discordo totalmente.

10) Em 2022, ministrei aulas dos componentes curriculares:

a) Formação Geral Básica.

b) Itinerários Formativos.

c) Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

11) Em 2023, ministrei aulas dos componentes curriculares:

a) Formação Geral Básica.

b) Itinerários Formativos.

c) Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

12) A minha preferência na escolha das aulas para os seguintes componentes:

a) Formação Geral Básica.

b) Itinerários Formativos.

c) Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

13) Em relação aos livros didáticos disponibilizados por esta instituição:

a) Não utilizei devido à sua organização curricular.

b) Não utilizei por não contemplar os objetos de estudo.

c) Foram utilizados regularmente por atender às necessidades dos alunos.

d) Foram utilizados com frequência visto que estavam atualizados.

15) A escola me deu o suporte necessário para compr

a) Frequentemente.

b) Às vezes.

c) Raramente.

d) Nunca.

16) Caso a escola tenha oferecido suporte, quais fora

a) Reuniões coletivas.

b) Atendimento individual.

c) Disponibilização de documentos orientadores.

d) Disponibilização de materiais complementares.

17) Tive dificuldades para encontrar material didático

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

c) Discordo parcialmente.

d) Discordo totalmente.

18) Precisei produzir material didático para o desenvolvimento e implementação do NEM.

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

20) Houve articulação entre os componentes curriculares.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

GESTÃO ESCOLAR - CLIMA ESCOLAR – GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

21) Aponte as ações realizadas pela gestão escolar desenvolvidas na escola. Classifique cada ação atribuída entre parênteses, em que 1 representa a ação realizada com maior frequência.

- () A gestão escolar se empenha em oferecer o suporte necessário para mitigar as dificuldades que ocorreram durante a implementação.
- () A gestão escolar promove reuniões com os professores e outros profissionais importantes para a escola.
- () A gestão escolar demonstra abertura às sugestões dos professores para o aprimoramento da instituição.
- () A gestão escolar procura definir estratégias conjuntas para a escola visando melhorias para o desenvolvimento do ensino.

23) O clima escolar é caracterizado por um ambiente respeitados.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

24) As relações interpessoais entre gestão e professores de colaboração.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

25) As relações interpessoais entre os professores são de confiança.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

26) As relações interpessoais entre professores e alunos

- c) Busca promover a qualidade de vida na instituição regras.
- d) Investe no êxito escolar dos alunos.
- e) Promove o valor da escolarização e o sentido dado
- f) A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de especialistas.
- g) A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de coordenadoras do NEM.
- h) A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de professores.
- h) Busca soluções conjuntas para os desafios.
- i) Desenvolve práticas de acompanhamento do compo
- j) Não se aplica.

28) A gestão escolar atua enquanto liderança pedagógica

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

29) Caso a gestão da escola atue como liderança pedagógica

contribuem para essa atuação

GESTÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINARIDADE

30) O planejamento curricular dos professores é fundamental para a qualidade do processo de ensino- aprendizagem.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

31) Na elaboração do planejamento curricular, **COLETIVAS** de aprendizagem da turma.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

32) Na elaboração do planejamento curricular, **INDIVIDUAIS** de aprendizagem da turma.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.

34) Com a implementação do NEM, considero importante de forma integrada.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

35) Os momentos disponibilizados durante as reuniões de realização do planejamento entre as áreas.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

36) Reconheço a importância da interdisciplinaridade

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

37) Ao implementar abordagens interdisciplinares no curso, você enfrenta? Marque todas as alternativas que julgar

i) Falta de entendimento da proposta.

FORMAÇÃO DOCENTE

38) Marque a alternativa que melhor se aplica em relação a:

a) Considero importante, mas não disponho de tempo para estudo.

b) Participo pelo menos 1 vez ao ano de cursos de formação.

c) Minha última formação continuada ocorreu há mais de 1 ano.

d) Minha última formação continuada ocorreu há mais de 2 anos.

e) Considero desnecessário, visto que minha formação continuada ocorre na sala de aula.

39) Com a implementação do NEM, senti necessidade de que os colegas auxiliassem no planejamento e na execução das aulas.

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

c) Discordo parcialmente.

d) Discordo totalmente.

40) Houve oferta de cursos relacionados ao NEM pelo

42) Os professores têm momentos de troca de experiências durante as reuniões.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

43) Com que frequência a gestão escolar disponibiliza recursos para as reuniões de Módulo II?

- a) Frequentemente.
- b) Às vezes.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

44) As reuniões do Módulo II poderiam ser mais aproveitadas para atividades formativas.

- a) Concordo totalmente.
- b) Concordo parcialmente.
- c) Discordo parcialmente.
- d) Discordo totalmente.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada coordenadoras do Novo Ensino Médio da Escola

Prezadas Especialistas e Coordenadoras do Novo Ensino Médio,
Francisco Escobar,

É com grande respeito e consideração que convido a sua
participação voluntária na pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio
e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar em
2022 e 2023”. É importante ressaltar que este instrumento é parte do
campo de uma dissertação de mestrado profissional em Avaliação da Educação
e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância e seus dados e
relatos contribuirão significativamente para uma análise do impacto do
Novo Ensino Médio em nossa escola. Sua participação é voluntária e todas as
informações fornecidas serão tratadas com o mais alto grau de confidencialidade.

Agradeço imensamente pelo seu interesse em participar deste estudo e para a
melhoria contínua da educação em nossa escola. Sua colaboração será
fundamental para o sucesso da pesquisa.

Atenciosamente,

O NOVO ENSINO MÉDIO

3) Conte-me como teve conhecimento e compreendeu sua opinião sobre o NEM?

4) A Superintendência Regional de Ensino (SRE) deu momentos de formação para apoiar a implementação, caso afirmativo, quando ocorreram e como foram conduzidos e trouxeram?

5) Como você analisa a matriz curricular proposta para

6) Você acredita que os Itinerários Formativos colocam o protagonismo juvenil? Como você percebe a motivação dos alunos após a implementação do NEM?

7) Como os documentos orientadores trazem a proposta dos itinerários?

8) Quais foram os principais problemas enfrentados durante a implementação da Reforma?

9) Quais materiais didáticos os professores de itinerários utilizam e os professores da Formação Geral Básica? Como é a utilização desses materiais?

10) Você considera que os estudantes estão preparados para as disciplinas eletivas e dos Aprofundamentos?

11) Como os professores receberam as mudanças de

- 15) A gestão escolar promove reuniões com as especificidades para a tomada de decisões? Como elas acontecem? Com quem?
- 16) Como é o ambiente de trabalho entre os membros da gestão escolar colabora nesse sentido?
- 17) Como você analisa o clima escolar e as relações interpessoais?
- 18) Como a gestão escolar lida com situações de insatisfação dos estudantes? E entre os estudantes e professores?

GESTÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINARIDADE

- 19) Quais são as maiores dificuldades encontradas na elaboração do currículo? Como a gestão escolar se planeja para superar essas dificuldades (coordenação) nesse aspecto?
- 20) Como é feita a gestão do currículo na escola? Como é feita a avaliação da aprendizagem de cada turma, de cada estudante?
- 21) Em 2022 e 2023, os professores entregaram o trabalho solicitado, e dentro dos prazos estabelecidos?
- 22) Como foi feito o planejamento a partir da implementação do currículo?
- 23) Os momentos disponibilizados durante as reuniões para a realização do planejamento entre as áreas?
- 24) Você considera que o horário de atividade extra-curricular é adequado?

28) Você considera que os professores se sentem mais preparados em termos de formação? E das comunidades de prática?

29) Você considera que a gestão escolar incentiva mais os professores profissionais da escola? De que forma isso ocorre?

30) Como são organizadas as reuniões do Módulo II? Há reuniões ao longo do ano? Você acredita que as reuniões são mais aproveitadas como oportunidades para atividades de aprendizagem?

Você chegou ao final da entrevista e com certeza com certeza o seu trabalho de pesquisa de mestrado. Muito obrigada!