

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

Fabiana Muniz

**A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola
Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023**

**Juiz de Fora
2024**

Fabiana Muniz

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023.

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

Juiz de Fora

2024

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

Muniz, Fabiana .

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023 / Fabiana Muniz. -- 2024.

214 f. : il.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Novo Ensino Médio. 2. Gestão Escolar. 3. Gestão Pedagógica. 4. Formação Docente. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio, orient. II. Título.

Fabiana Muniz

A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023

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

Aprovada em 03 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marco Aurélio Kistemann Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Rogéria Campos Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Neil da Rocha Canedo Junior
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 13/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 03/12/2024, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 02/01/2025, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neil da Rocha Canedo Junior, Usuário Externo**, em 03/01/2025, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2099681** e o código CRC **CDBE82D4**.

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as dificuldades encontradas pela equipe escolar no processo de adequação a esse novo modelo, com ênfase nos desafios enfrentados. A justificativa da pesquisa fundamentou-se na busca por uma melhor compreensão do contexto da prática da Reforma do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados primários em atas, relatórios e o plano de ação do Programa Jovem de Futuro. Este estudo fundamenta-se também em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando métodos de pesquisa de campo, através da aplicação de questionário aos docentes e da realização de entrevistas com especialistas e coordenadoras da escola em questão. No campo teórico, a pesquisa foi embasada pelos autores: Brooke e Rezende (2020), Lück (2006a; 2006b), Neubauer e Silveira (2009), Coelho e Linhares (2008) e Machado (2023) que trazem suas contribuições sobre gestão escolar; Vasconcellos (2002) foi a referência utilizada no eixo planejamento; Roldão e Almeida (2018) e Moreira (2007) discorrem sobre currículo; Buss (2016) sobre interdisciplinaridade e por fim, Marcelo Garcia (2009), Fusari (1992), Nóvoa (2009), Burgos (2012), Imbernón (2009) tratam sobre formação e desenvolvimento profissional. Através deste trabalho foram elaboradas, após todo o processo de análise das informações obtidas, propostas de ações voltadas à formação de professores, ao planejamento interdisciplinar e à gestão participativa, visando mitigar as dificuldades na implementação do Novo Ensino Médio, com aprimoramento e desenvolvimento da gestão escolar e pedagógica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Gestão Escolar; Gestão Pedagógica; Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the implementation process of the New High School Model in a state school in Minas Gerais, Brazil. The primary objective of this research was to understand the difficulties encountered by the school staff during the adaptation process to this new model, with an emphasis on the challenges faced. The justification for the research was based on the pursuit of a deeper understanding of the context surrounding the practical application of the High School Reform. The development of the study involved bibliographic research, the collection of primary data from meeting minutes, reports, and the action plan of the "Jovem de Futuro" Program. This study also employed a qualitative exploratory approach, utilizing field research methods through the application of questionnaires to teachers and conducting interviews with specialists and the school's coordinators. The theoretical framework of this research was based on contributions from the following authors: Brooke and Rezende (2020), Lück (2006a; 2006b), Neubauer and Silveira (2009), Coelho and Linhares (2008), and Machado (2023), who address school management; Vasconcellos (2002) was referenced for the planning axis; Roldão and Almeida (2018) and Moreira (2007) discuss curriculum; Buss (2016) addresses interdisciplinarity; and, finally, Marcelo Garcia (2009), Fusari (1992), Nóvoa (2009), Burgos (2012), and Imbernón (2009) explore teacher training and professional development. Based on the analysis of the data obtained, this study proposed actions aimed at teacher training, interdisciplinary planning, and participatory management, seeking to mitigate the difficulties in implementing the New High School Model while enhancing and advancing school and pedagogical management.

Keywords: New Secondary Education; School Management; Pedagogical Management; Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estrutura por áreas e componentes curriculares	30
Quadro 2 - Distribuição de horas do NEM no estado do Rio de Janeiro	32
Quadro 3 - Distribuição de horas do NEM em Minas Gerais	32
Quadro 4 - Matriz Curricular NEM 1º ano Regular	38
Quadro 5 - Catálogo de Eletivas	40
Quadro 6 - Matriz Curricular NEM 2º ano Regular	41
Quadro 7 - Aprofundamentos por áreas de conhecimento	43
Quadro 8 - Possibilidades de Aprofundamentos por número de turmas	44
Quadro 9 - Matriz Curricular NEM 1º e 2º ano Regular noturno	46
Quadro 10 - Matriz Curricular NEM 1º, 2º e 3º períodos da Educação de Jovens e Adultos noturno	49
Quadro 11 - Distribuição coordenação do NEM	55
Quadro 12 - IDEB Escola Estadual Francisco Escobar 2021	60
Quadro 13 - Quadro de servidores e cargos 2023	61
Quadro 14 - Registros de reunião de planejamento por área de conhecimento	70
Quadro 15 - Matriz Curricular 1º ano E.E. Francisco Escobar	75
Quadro 16 - Matriz Curricular 2º ano Regular 1 - E.E. Francisco Escobar	78
Quadro 17 - Matriz Curricular 2º ano Regular 2 - E.E. Francisco Escobar	80
Quadro 18 - Matriz Curricular 2º ano Regular 3 - E.E. Francisco Escobar	82
Quadro 19 - Matriz Curricular 2º ano Regular 4 e 5 - E.E. Francisco Escobar ...	84
Quadro 20 - Matriz Curricular Ensino Regular noturno - E.E. Francisco Escobar	86
Quadro 21 - Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos noturno - E.E. Francisco Escobar	89
Figura 1 – Centralidade da Gestão Pedagógica	106
Quadro 22 - Tipos de Planejamento e seus níveis de abrangência	107
Gráfico 1 - Perfil etário do quadro docente	121
Gráfico 2 - Formação continuada	122
Quadro 23 - Estratégias de suporte para docentes no contexto do NEM	129
Gráfico 3 - Horas de atividade extraclasse	131

Quadro 24 - Protagonismo e motivação dos estudantes a partir do NEM	134
Quadro 25 - Utilização do livro didático	137
Quadro 26 - Ações da gestão escolar no aprimoramento do trabalho desenvolvido na escola	141
Quadro 27 - Clima escolar	145
Quadro 28 - Relações interpessoais entre os segmentos escolares	147
Quadro 29 - Ações da gestão escolar que promovem um clima escolar colaborativo e respeitoso	148
Quadro 30 - Ações da gestão enquanto liderança pedagógica.....	150
Quadro 31 - Planejamento curricular.....	154
Quadro 32 - Desafios para implementar a interdisciplinaridade	157
Gráfico 4 - Tempo suficiente durante as reuniões para planejamento	158
Quadro 33 - Formação docente.....	160
Gráfico 5 - Troca de experiências durante as reuniões	162
Quadro 34 - Análise dos eixos investigativos da pesquisa	165
Quadro 35 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H.....	169
Quadro 36 - Detalhamento das ações do PAE	171
Quadro 37 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H.....	174
Quadro 38 - Detalhamento das ações do PAE	176
Quadro 39 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H.....	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano e nível de ensino 2023.....	59
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBC	Conteúdo Básico Comum
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
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 Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICG	Índice de Complexidade da Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas
JOIFE	Jogos Internos do Francisco Escobar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
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	13
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR	17
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	17
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL	21
2.3 FATOS QUE ANTECEDERAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	25
2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO	28
2.5 PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS	35
2.5.1 Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais	53
2.6 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR E AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	56
2.6.1 Organização e estrutura da Escola Estadual Francisco Escobar	57
2.6.2 Desafios na implementação do Novo Ensino Médio	67
3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE IMPACTAM A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	97
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO	97
3.1.1 A contribuição estratégica da gestão escolar na implementação de políticas públicas e na superação de desafios	98
3.1.2 Gestão Pedagógica: Estratégias e Interseções em Planejamento, Currículo e Interdisciplinaridade	105
3.1.3 Formação docente e desenvolvimento profissional	111
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	116
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	119
3.3.1 Caracterização dos profissionais	120
3.3.2 O Novo Ensino Médio	125
3.3.3 Gestão escolar, clima escolar, gestão integrada, estratégica e participativa	140
3.3.4 Gestão pedagógica: planejamento, currículo, interdisciplinaridade	153
3.3.5 Formação docente	159
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO	165

4.1 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E DIÁLOGO	168
4.2 PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR: A INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO	173
4.3 GESTÃO ESCOLAR: PROMOVENDO ESPAÇO PARA SUGESTÕES E COLABORAÇÃO	179
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A – Questionário fechado para os professores da área de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza da Escola Estadual Francisco Escobar	195
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para as especialistas e as coordenadoras do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Escobar	207

1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2017, o Brasil promulgou uma série de leis no campo da educação que refletem uma agenda alinhada ao pensamento neoliberal e à globalização, com impacto significativo na área da Educação, dentre as quais a Reforma do Ensino Médio. Segundo Costa e Silva (2019), tanto atores políticos nacionais quanto internacionais exerceram pressão para que a reforma ocorresse, trazendo entre os argumentos a má qualidade do ensino ofertado aos jovens brasileiros, a sobrecarga da grade curricular e seu modelo tradicional.

Ainda de acordo com os autores supracitados, a proposta era resolver esses problemas adotando uma política pública similar à que estava sendo implementada em outros países da América Latina que priorizaram a padronização curricular, a implementação de avaliações em largas escala e a responsabilização dos professores pelos resultados (Costa; Silva, 2019). Neste mesmo ano, foi instituída a Lei Federal Nº 13.415/2017, denominada Reforma do Ensino Médio, que trouxe mudanças na matriz curricular com a adoção de uma base nacional comum curricular e a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes (Brasil, 2017a). Houve também alterações na carga horária do estudante que passou de 800 horas para 1.000 horas anualmente.

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 realizado na Escola Estadual Francisco Escobar, localizada em Poços de Caldas, no sul de Minas Gerais, onde atuo desde 2007. Ingressei como contratada na rede estadual de Minas, no ano 2000, assumindo o cargo de professora de Língua Portuguesa e, no final de 2006, fui nomeada em razão de concurso público, escolhendo minha lotação na escola em estudo. Também sou concursada na rede municipal de Poços de Caldas.

Formada em Letras pela Fundação Educacional de Machado, busquei aprimorar minha qualificação por meio de três pós-graduações. A primeira em Processo do Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa, pela Faculdade de Educação São Luís, refletiu meu compromisso com o aprimoramento pedagógico na disciplina em questão. Posteriormente, ao assumir o cargo de vice-diretora da escola, interessei-me pelo tema gestão escolar, resultando na conclusão, em 2019, da segunda pós-graduação em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá. Em 2021, movida pelo desejo de aprender um pouco mais sobre as inovações

tecnológicas na educação, conquistei minha terceira pós-graduação em Computação Aplicada a Educação Básica, pela Universidade Federal de São João del-Rei.

Fazer o mestrado sempre foi um sonho, desde a licenciatura. Naquela época, almejava fazê-lo no campo da literatura, todavia, a carreira profissional me levou ao mestrado trilhando os caminhos da gestão escolar. Enquanto diretora da escola Francisco Escolar, desde 2019 e reconduzida ao cargo em 2023, por meio de consulta a comunidade, vivencio as dificuldades e os desafios enfrentados pelo corpo docente e discente desde o início da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir do ano de 2022. Isso justifica a minha escolha do objeto de estudo, uma vez que tenho a função de apoiar a coordenação de ações para enfrentar os desafios de implementação de uma reforma. Além disso, a presente proposta se constitui como um ato de gestão que logra, ao final, a elaboração de um plano de ação que tem como intuito mitigar os problemas vivenciados na instituição em que se desenvolve o estudo. De maneira igualmente relevante, este trabalho contribui para o campo da gestão escolar ao abordar temas essenciais do cotidiano escolar, como planejamento, práticas interdisciplinares, clima organizacional e formação continuada de docentes.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou resposta para a seguinte questão: “como superar os desafios enfrentados pela Escola Estadual Francisco Escobar na implementação do Novo Ensino Médio?” Para respondê-la, foi traçado como objetivo geral compreender o processo de implementação do NEM na Escola Estadual Francisco Escobar, com ênfase nos desafios enfrentados. Para tanto, foram delineados três objetivos específicos. O primeiro se constitui pela descrição das etapas da implementação do NEM na escola, destacando os principais entraves e os obstáculos de implementação dessa política pública. Posteriormente, o segundo se dedica à análise dos elementos que dificultam a implementação do NEM de maneira efetiva na escola Francisco Escobar. E, por último, propõem-se alternativas para superar essas dificuldades de implementação.

A relevância deste estudo se dá pela compreensão acerca das motivações dessa reforma, quais argumentações a respaldaram, bem como os contextos político e social nos quais o NEM foi introduzido. É importante também entender a quais interesses essa reforma atende, uma vez que, ao longo da história, a educação tem frequentemente figurado como campo de disputa entre agentes políticos nacionais e internacionais. Ademais e de extrema relevância, buscar uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas durante a implementação do NEM na Escola Estadual

Francisco Escobar para subsidiar a elaboração de propostas que possam sanar os problemas apresentados na instituição.

Como arcabouço teórico sobre gestão escolar e suas dimensões foram utilizadas as obras de Brooke e Rezende (2020); Lück (2006a; 2006b); Lück (2009); Neubauer e Silveira (2009); Coelho e Linhares (2008); Vinha, Morais e Moro (2017) e Machado (2023). Enquanto Lück (1994); Lück (2009); Vasconcellos (2002); Roldão e Almeida (2018); Moreira (2007) e Buss (2016) foram a base para as reflexões sobre gestão pedagógica, abrangendo aspectos como currículo, planejamento e interdisciplinaridade. Por fim, foram utilizados os textos de Marcelo Garcia (2009); Fusari (1992); Nóvoa (2009); Santos e Perim (2013); Burgos (2012); Imbernón (2009) e Lück (2009) que tratam sobre a importância do desenvolvimento profissional e da formação docente.

A metodologia utilizada é constituída por pesquisa e levantamento bibliográfico sobre o tema central – o NEM e sua implementação. De acordo com Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esses textos deram suporte à construção de algumas seções do capítulo 2, bem como ao referencial teórico que compõe parte do capítulo 3. Este estudo também é baseado em uma estratégia qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório, por meio de pesquisa de campo que, segundo Vergara (1998, p. 45-46), é a “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

Essa metodologia possibilitou a obtenção, em caráter dinâmico, entre o sujeito e a realidade que envolve o tema abordado. Sobre os dados coletados a partir de questionários, Lankshear e Knobel (2008, p. 210) consideram fontes primárias de pesquisa qualitativa e argumentam que são importantes por “serem produzidos pelas reais testemunhas de eventos ou processos”. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são profissionais da Escola Francisco Escobar, envolvidos no processo de implementação do NEM.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos, além da introdução. O capítulo 2 apresenta uma abordagem descritiva, o capítulo 3 traz a análise dos dados e, por sua vez, o capítulo 4 tem um caráter propositivo. O trabalho

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

O segundo capítulo contextualiza o local da pesquisa e apresenta as evidências do problema que sustentam o caso de gestão. No entanto, com o propósito de situar o leitor acerca do problema, apresenta em seus primeiros itens elementos como: o contexto de implementação da reforma, o seu modelo de organização e o processo de implementação na rede de ensino mineira. Assim, a descrição do local da pesquisa situa-se no final do capítulo, descrevendo o cenário vivenciado na instituição.

De caráter analítico, o terceiro capítulo tem como foco a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada. Para tanto, primeiramente, em suas seções iniciais, é apresentando o referencial teórico que sustenta as análises e a metodologia da pesquisa. Tanto a metodologia como o referencial subsidiaram a ida a campo, orientando a produção e a análise do material. Como resultado, posteriormente, foi elaborado, no quarto capítulo, o plano de ação fundamentado nas análises obtidas ao longo do processo de pesquisa. Esse plano visa contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico e o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na implementação do NEM.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de Reforma do Ensino Médio e como ocorreu sua implementação na Escola Estadual Francisco Escobar. Para tanto, primeiramente, foi necessária uma contextualização sobre o tema, situando o leitor sobre elementos fundamentais ao entendimento acerca do caso de gestão.

Dessa maneira, são abordadas, na seção 2.1, as políticas públicas e os programas educacionais no Brasil e sua relevância para a sociedade. A próxima seção discorre sobre políticas curriculares do país, trazendo as diretrizes, orientações e normas estabelecidas pelos governos para a organização e estruturação dos currículos escolares. A seção 2.3 traz os fatos históricos e políticos que precederam e exerceram influência sobre a reforma. A seção seguinte apresenta a proposta do NEM e seu modelo de organização por área de conhecimento e formação técnica e profissionalizante. A seção 2.5 traz as políticas curriculares de Minas Gerais, apresentando as matrizes curriculares para o NEM. A subseção 2.5.1 mostra o processo de implementação do NEM nas escolas estaduais de Minas Gerais. Essas seções antecedem a descrição detalhada da escola com o propósito de proporcionar ao leitor uma contextualização abrangente sobre aspectos essenciais para a compreensão do caso de gestão.

A última seção do capítulo, intitulada “Breve Histórico da Escola Estadual Francisco Escobar e as Dificuldades de Implementação do Novo Ensino Médio”, apresenta a escola em estudo, trazendo sua organização institucional, estrutural, administrativa e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Elenca também os desafios enfrentados durante a implementação do NEM na escola, destacando as evidências que ilustram o panorama do problema de gestão.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Segundo Costa e Silva (2019), após um longo período de regime militar, a redemocratização do Brasil, na década de 1980, trouxe uma série de mudanças

significativas no cenário das políticas públicas educacionais. Esse período de transição política e social também marcou um período de reformas e reestruturações no sistema educacional do país, visando promover a igualdade de acesso à educação, 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 do Estado e da família. Esse marco constitucional reforçou a ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e estabeleceu diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1988).

Assim, a partir da redemocratização, leis e programas foram implementados com o objetivo de melhorar a educação no país. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes para o sistema educacional brasileiro, garantindo o direito à educação e orientando os princípios que norteiam a organização do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

A LDB explicita a definição dos níveis de ensino em Educação Básica e Ensino Superior, sendo a Educação Básica dividida em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2006, com as alterações na lei, o Ensino Fundamental com a duração de 8 anos passa a ser de 9 anos, com o ingresso das crianças aos 6 anos de idade nessa etapa de ensino. Em 2013, outra mudança inclui a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para as crianças com 4 anos de idade. A valorização dos profissionais da educação, estabelecendo o piso salarial profissional e garantindo horas de estudo e planejamento dentro da jornada de trabalho dos professores, assim como o estabelecimento das fontes de recurso que irão financiar a educação pública e a sua regulação na distribuição entre estados e municípios, também foram marcos importantes que a lei traz para a educação brasileira.

A LDB também estabelece, em seu artigo 26, que os currículos:

[...] da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, recurso *online*).

A partir desse adendo, incluído em 2013 na lei, intensificou-se o debate acerca da elaboração de uma base nacional curricular que culminou com a criação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e posteriormente com a Reforma do Ensino 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 e valorizar o magistério, estabelecendo percentuais mínimos de recurso a serem aplicados na educação pelos estados e municípios.

Em 2007, o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, que amplia a abrangência do financiamento para toda a educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O prazo de vigência do FUNDEB expirou em 2020 e no mesmo ano foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a), e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b), o Novo FUNDEB, que passa a ter caráter permanente como financiamento da educação básica e valorização do magistério, representando uma conquista importante para a educação pública. Está previsto na lei que o FUNDEB passará por revisões a cada 10 anos, a primeira deve acontecer em 2026.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, foi mais uma política educacional de relevância para o país ao oferecer financiamento para estudantes que desejam cursar o ensino superior em instituições privadas. Nesse caso, o programa oferece diferentes modalidades de financiamento, com juros mais baixos do que aqueles praticados no mercado e, além disso, o estudante começa a pagar somente após a conclusão do curso. Através do FIES, muitos estudantes têm a oportunidade de cursar uma faculdade, sobretudo nas localidades onde não há universidades públicas.

Em 2004, foi lançado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que oferece bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes de baixa renda, em instituições privadas de ensino. Assim como o FIES, o PROUNI também cria oportunidades de ingresso no ensino superior, sobretudo para aqueles estudantes que moram em cidades onde o ensino superior público ainda não chegou. Na maioria dos casos, são jovens que precisam conciliar trabalho e faculdade para ajudar no seu sustento de sua família.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010, é uma política pública de inclusão que usa a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a seleção de estudantes em instituições públicas de ensino superior, através de um sistema eletrônico gerido pelo Ministério da Educação (MEC).

Posteriormente, em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de expandir o acesso à educação profissional e tecnológica, oferecendo cursos técnicos e de qualificação para jovens e adultos.

Por fim, o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas educacionais pelo período de 10 anos (Brasil, 2014a). As 20 metas estabelecidas pelo PNE abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a valorização e a formação de professores. O PNE tem sido fundamental para nortear as políticas educacionais no país e impulsionar melhorias significativas na qualidade e acesso à educação. Suas diretrizes apontam para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a gestão democrática, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade e também a aplicação adequada dos recursos públicos.

A meta 3 do PNE trata sobre o Ensino Médio e estabelece como uma de suas estratégias:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014a, recurso *online*).

O texto acima destaca as intenções de promover a Reforma no Ensino Médio e também de fomentar mudanças no currículo para essa etapa. Políticas como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) forneceram o arcabouço legal e as diretrizes necessárias para que a Reforma do Ensino Médio pudesse ser concebida e implementada. Ferretti (2018, p. 25) aponta que

embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sendo assim, as políticas supracitadas reconheceram os desafios enfrentados pelo Ensino Médio brasileiro e estabeleceram as bases para que as mudanças ocorressem. Combinadas, essas políticas públicas pavimentaram as transformações que a reforma trouxe para a educação brasileira.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Ao longo das últimas décadas, a configuração do currículo escolar tem sido objeto de interesses diversos e provocado constantes reformas. Roldão e Almeida (2018, p. 10) destacam que “as tensões quanto ao que deve constituir esse corpo de aprendizagens são inerentes ao caráter construído do currículo, campo de permanente negociação e balanço e não objeto de consenso definidor, prescritivo e imutável”. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio são exemplos de políticas curriculares que influenciaram o sistema educacional brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, na década de 1990, como uma resposta à necessidade de referenciação e orientação curricular em todo o país, prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, recurso *online*). Assim, a elaboração dos PCNs visou estabelecer diretrizes gerais para a elaboração dos currículos escolares, definindo os conhecimentos que os estudantes devem adquirir em cada etapa da educação básica. Como evidência do objetivo supracitado, o documento traz a seguinte redação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (Brasil, 1998, p. 9).

Esse trecho demonstra a preocupação em promover a equidade na educação ao proporcionar um norte curricular comum para as escolas, independentemente de sua localização geográfica ou situação socioeconômica, o que contribui para a redução das desigualdades educacionais. Outro ponto importante em relação à proposta é que ela não é prescritiva, mas orientadora, isso significa que os educadores podem adaptar o currículo de acordo com as necessidades locais e os interesses dos estudantes. Desse modo,

configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (Brasil, 1998, p. 50).

Os Parâmetros Curriculares foram um importante referencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no final dos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000.

Em 2008, foi estabelecido o Programa Currículo em Movimento – Ministério da Educação, com o propósito de estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Inicialmente, esse processo envolveu o levantamento e a análise das propostas pedagógicas e estruturas curriculares adotadas nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Posteriormente, foi elaborado um documento com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, desencadeando discussões significativas sobre a configuração do currículo na educação básica.

No ano de 2010, o debate em torno da necessidade de uma Base Nacional Curricular ganhou maior relevância durante a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que reuniu um conjunto de especialistas para discutir a Educação Básica. Em julho do mesmo ano, foi promulgada a Resolução que definiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cujo propósito foi orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino em todo o país.

As DCNs específicas para o Ensino Fundamental foram publicadas ainda em 2010, marcando um importante avanço na formulação de políticas educacionais. Em 2012, foram publicadas as DCNs para o Ensino Médio. O processo de desenvolvimento das DCNs teve um papel relevante na implementação de políticas curriculares no Brasil ao estabelecer diretrizes e princípios comuns para a elaboração dos currículos escolares em todo o país e contribuir com a garantia de que a educação oferecida em diferentes estados e municípios tenha uma base sólida e consistente, promovendo a qualidade do ensino.

Em 2014, quando são estabelecidas no PNE as estratégias para o cumprimento das 20 metas educacionais para o decênio 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular é citada em quatro delas, promovendo ainda mais o debate sobre o tema de uma proposta curricular nacional (Brasil, 2014a). Em novembro do mesmo ano, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou na elaboração de um documento com sugestões e reflexões sobre a qualidade da educação oferecida no país. Esse documento se tornou referência para o processo de mobilização e debate sobre a criação da Base Nacional Comum Curricular.

Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Curricular e a Portaria n. 592 estabelece a formação de uma Comissão de Especialistas para a Formulação de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015). Em setembro do mesmo ano, é disponibilizada a primeira versão da BNCC para análise e discussão nas redes de ensino. Em maio de 2016, é apresentada a segunda versão. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram alguns seminários para debater a segunda versão e, em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, a partir das sugestões levantadas.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação entrega a versão final da Base para o Conselho Nacional de Educação emitir o seu parecer. Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, e a Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Brasil, 2017b).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ocorreu em dezembro de 2018, um processo que foi influenciado pela promulgação da Medida Provisória Nº 746 (Brasil, 2016). Essa medida, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, foi transformada em lei durante o governo de Michel Temer, no ano de 2017.

Dentre as principais alterações promovidas pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), destacam-se o aumento da carga horária anual mínima, que passa de 800 horas para 1.000 horas, a obrigatoriedade de um currículo para o Ensino Médio alinhado a BNCC e de itinerários formativos – o que, em teoria, permite aos estudantes a flexibilização da sua grade curricular e a permissão, para lecionar, aos educadores sem formação específica na área de Pedagogia e/ou em licenciaturas, os profissionais de notório saber.

A ideia de reformulação do Ensino Médio surgiu, segundo o governo, em resposta à observação de uma estagnação nos resultados de desempenho dos estudantes. O Ensino Médio enfrenta as mais elevadas taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série entre todas as etapas da educação básica. A ideia era tornar o currículo mais flexível, permitindo que os estudantes escolhessem itinerários formativos alinhados com seus interesses e aspirações. Isso poderia tornar o ensino mais atrativo e personalizado, combatendo o desinteresse e o abandono escolar. Além disso, ao aumentar a carga horária mínima para 1.000 horas, tinha como objetivo proporcionar uma formação mais sólida e abrangente, preparando o aluno tanto para o mercado de trabalho como para o ensino superior.

Por fim, ao tornar obrigatório o alinhamento dos currículos com a BNCC visava estabelecer padrões mínimos de qualidade e uniformidade em todo o país. Em resumo, a reforma tinha como pretensão promover mudanças tornando o Ensino Médio mais condizente com as necessidades e as expectativas dos estudantes, além de elevar a qualidade do ensino e reduzir os problemas históricos enfrentados por essa etapa da educação básica.

2.3 FATOS QUE ANTECEDERAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao longo da história mundial, a educação sempre se mostrou como um terreno fértil para disputas de interesses e confrontos de ideologias políticas. Como destacado por Lotta *et al.* (2021), qualquer contexto que envolva políticas públicas é marcado por diferentes graus de conflito e ambiguidade. Esse embate surge da interligação dos atores envolvidos e da incompatibilidade ou compatibilidade de propósito que se manifestam na implementação e nos impactos de determinada política pública.

Segundo Costa e Silva (2019), o liberalismo, entre os séculos XVIII e XIX, trouxe consigo a ideia de individualismo em detrimento do coletivismo, o que refletiu na lógica de mercado e na reduzida intervenção estatal na gestão de bens e serviços públicos. Esse cenário teve um impacto profundo na organização das instituições e na sociedade como um todo. Ainda de acordo com os autores, essa visão liberal impulsionou mudanças significativas na educação, moldando políticas que enfatizavam a autonomia individual e a competição, ao mesmo tempo em que reduziam o papel do Estado na oferta e regulamentação dos serviços educacionais (Costa; Silva, 2019). Mais tarde, com o avanço do capitalismo e a emergência de crises sociais e econômicas, como a Crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, o mundo entra em um período caracterizado por conquistas significativas em termos de direitos sociais. Esse período foi marcado por uma tentativa de conciliar o sistema capitalista com princípios democráticos, dando origem ao conceito de “Estado de bem-estar social” (Costa; Silva, 2019, p. 5).

Nesse contexto, o Estado desempenhou um papel mais ativo na garantia de serviços e benefícios sociais, visando mitigar as desigualdades e promover maior integração social. No entanto, de acordo com Costa e Silva (2019), a partir de 1970, com o surgimento de novas tensões sociais e econômicas, surgiu um descontentamento político crescente em relação aos gastos públicos necessários para manter as políticas sociais. Isso fortaleceu a ideia de que essas políticas poderiam prejudicar a eficiência econômica do Estado.

Para Costa e Silva (2019), o movimento reformista neoliberal começou a restringir ainda mais o escopo de atuação do governo, com o objetivo de atender aos interesses do capital financeiro e internacional. Além de ser uma abordagem econômica, o neoliberalismo também se tornou uma ideologia predominante no mundo capitalista. Foi nesse cenário que o Brasil promulgou sua Constituição de

1988, que, embora tenha tido a intenção de consolidar os direitos políticos e sociais da população, não conseguiu evitar o avanço da agenda neoliberal no país, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990 (Costa; Silva, 2019). Esse período foi marcado por reformas econômicas significativas, como a abertura econômica, a privatização de empresas estatais e a implementação de políticas de austeridade fiscal, todas alinhadas com a agenda neoliberal global.

Posteriormente, no início dos anos 2000, ocorre o que Costa e Silva (2019) chamam de *contraciclo*, motivado pelo crescimento econômico impulsionado pelo aumento dos preços das commodities e do petróleo. Os governos Lula e Dilma (2003-2016) foram marcados por políticas de inclusão social. Entretanto, ainda em consonância com Costa e Silva (2019, p. 6), “a baixa capacidade de transformação das estruturas que o modelo de democracia liberal enseja o coloca em uma espiral de deslegitimação” que culminou no afastamento da presidente da República Dilma Rousseff e na ascensão de uma agenda neoliberal instaurada por Michel Temer.

Assim, de acordo com Costa e Silva (2019), os direitos fundamentais da população brasileira têm permanecido constantemente sob ameaça, devido à redução do papel do Estado, evidenciada pelas reformas implementadas de maneira arbitrária pelo governo Temer. Em meio a esse cenário, marcado por profundas crises e tensões políticas e sociais, é que a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular emergiram, tornando-se temas centrais na agenda governamental. Nesse sentido,

as reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o novo ensino médio e a BNCC) não estão isoladas de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante um neoliberalismo ainda mais avançado que atropelaram políticas educacionais em andamento, com destaque para o Plano Nacional de Educação (em vigência no período 2014–2024), bem como os debates em andamento sobre polêmicas curriculares (Costa; Silva, 2019, p. 7).

Conforme Costa e Silva (2019), a Base Nacional Curricular e a Reforma do Ensino Médio apresentam problemas de legitimidade, pois não são fruto de amplo debate coletivo ou de consultas a entidades especializadas, ou seja, foi uma política implementada de maneira *top down*. Para os autores, a reforma atende a interesses de bancos e organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para

a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. Costa e Silva (2019) sugerem que, ao introduzir mudanças na educação que criam novas demandas, a reforma pode abrir caminho para que o capital privado avance e acesse recursos públicos, resultando na privatização do sistema educacional. Essa perspectiva levanta questões importantes sobre os objetivos subjacentes à reforma e suas implicações para a educação pública no Brasil.

A compreensão e a análise de políticas públicas são complexas e demandam um olhar minucioso sobre os diversos contextos que as envolvem. Entre os pesquisadores que se dedicam a desvendar os meandros dessas políticas, destaca-se o trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que propuseram uma abordagem abrangente para compreender o ciclo de uma política pública. Segundo essa abordagem, o ciclo de políticas públicas conta com os seguintes contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, acrescentaram o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

Para Bowe *et al.* (1992 *apud* Mainardes, 2018, p. 50), “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Nesse sentido, Costa e Silva (2019, p. 9) apontam que “tal contrarreforma curricular é considerada por especialistas equivalente ao *common core* norte-americano, ou seja, a base curricular dos Estados Unidos, lá financiada pelo bilionário Bill Gates e aqui pela Fundação Lemann”.

O contexto de influência das políticas públicas tem sofrido uma crescente interferência de atores do setor privado. Nesse cenário, organizações, fundações e instituições privadas têm desempenhado um papel cada vez mais proeminente na definição de agendas políticas e na formulação de políticas educacionais. Costa e Silva (2019, p. 8) declaram que a Lei nº 13.415/17 “atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores”.

Essa mudança de ênfase na educação tem gerado debates sobre o papel do Ensino Médio na formação do estudante, pois a excessiva valorização da formação técnica em detrimento da formação crítica e cidadã pode resultar em uma sociedade menos engajada politicamente e menos capaz de compreender e questionar as complexidades do mundo contemporâneo.

Em relação ao contexto de produção da Reforma do Ensino Médio, Bassi, Codes e Araújo (2017, p. 3) apontam que “a lei vem imbuída de muitas lacunas em sua estruturação, o que faz emergir a dúvida sobre o real potencial dessa reforma enquanto projeto capaz de sustentar a formação dos jovens brasileiros”. Indefinições sobre o financiamento, a implementação do ensino integral, o Ensino Médio noturno, a indefinição da BNCC e sua interação com os itinerários formativos são alguns pontos abordados pelos autores que podem comprometer o progresso desejado. Bassi, Codes e Araújo (2017, p.12) complementam que “políticas públicas devem iniciar-se pelo alicerce; voos mais auspiciosos ficam dependentes do êxito lá alcançados”.

Sobre o contexto da prática da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), o presente trabalho traz alguns apontamentos e reflexões sobre a sua implementação. A forma como as políticas educacionais são traduzidas na prática pelas escolas e seus educadores desempenha um papel crucial na análise do impacto dessas reformas no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na vida dos estudantes. Nesse sentido, este trabalho se propõe a examinar e refletir sobre o contexto da prática e os efeitos da Reforma do Ensino Médio no dia a dia escolar.

2.4O NOVO ENSINO MÉDIO

No contexto marcado pelo avanço das tendências neoliberais e pelo propósito de reduzir a intervenção estatal nas esferas públicas, a Lei 13.415/2017, cuja origem foi a medida provisória 746/2016, obteve aprovação no governo de Michel Temer, apesar da resistência de movimentos sociais e especialistas em educação (Brasil, 2016; 2017a).

De acordo com a análise de Costa e Silva (2019), a reforma aconteceu desconsiderando as diversas críticas provenientes de diferentes segmentos da sociedade, incluindo entidades acadêmicas e estudantis. Em 2016, como forma de protesto contra a Reforma do Ensino Médio e também a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que estabelecia o Teto dos Gastos Públicos, milhares de estudantes ocuparam as escolas por todo o país.

O movimento foi liderado por estudantes secundaristas e recebeu o apoio de diversos setores da sociedade civil, incluindo pais, professores e movimentos sociais. Os estudantes que ocuparam as escolas se organizaram em assembleias e

promoveram diversas ações culturais, buscando chamar a atenção do governo para a importância do debate amplo e da consulta pública em relação aos rumos da educação no país. Contudo, mesmo em meio às críticas e aos movimentos de diversos setores da sociedade e sem nenhum meio de consulta pública, Michel Temer levou a cabo a Reforma do Ensino Médio.

Bugs, Tomazetti e Oliari (2020, p. 87) resumem de maneira concisa o teor da legislação referente à Reforma do Ensino Médio:

A Lei nº 13.415/17 opera duas mudanças principais no Ensino Médio: a ampliação da carga horária e a organização curricular flexível. A ampliação da carga horária é prevista de dois modos: primeiro nas escolas regulares e de forma imediata, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais; segundo, pela instituição de novas escolas de Ensino Médio de tempo integral, passando a 1.400 horas anuais. Quanto à organização curricular do Novo Ensino Médio, há uma parte geral e comum a todos, ancorada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), e a opção por itinerários formativos a serem ofertados, de acordo com as possibilidades e recursos de cada sistema de ensino, sendo obrigatória a oferta de pelo menos um dos cinco itinerários [I - linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional] em cada escola. Aos estudantes é dada a possibilidade/liberdade de escolher um, no máximo dois (caso haja vaga), entre os itinerários que suas escolas terão condições de ofertar.

A parte geral, descrita pelos autores citados, divide-se em áreas do conhecimento, de acordo com o artigo 35 da Lei 13.415/2017:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017, recurso *online*).

Assim, alinhado a BNCC, documento que orienta a construção dos currículos nas escolas brasileiras, o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por uma Formação Geral Básica, trazendo as aprendizagens essenciais que os estudantes do Ensino Médio devem desenvolver ao longo de toda a etapa. O quadro 1, a seguir, traz as quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes:

Quadro 1 – Estrutura por áreas e componentes curriculares

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

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brasil (2018a).

A articulação eficiente entre as áreas de conhecimento, conforme preconizada pela Base Nacional Comum Curricular, desempenha um papel crucial na construção de uma educação mais integrada e abrangente. A BNCC propõe um conjunto de competências e habilidades que permeiam todas as disciplinas, buscando uma formação que ultrapasse as fronteiras tradicionais das disciplinas isoladas. A inter-relação entre as áreas de conhecimento permite que os estudantes percebam conexões entre diferentes campos do saber, promovendo uma compreensão mais holística e contextualizada dos conteúdos:

[...] as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa [...]. Tal organização, portanto, deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas (Brasil, 2018a, p. 469).

Dessa forma, a abordagem por áreas não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fomenta a capacidade dos estudantes de atribuir significados aos conhecimentos adquiridos, promovendo uma visão abrangente e contextualizada do mundo ao seu redor.

Em relação aos itinerários formativos, que compõem a segunda parte do currículo, as diretrizes para sua elaboração foram estabelecidas pela Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Essa normativa definiu a carga horária da Base Nacional

Comum Curricular, distribuindo-a em no máximo 1.800 horas, e alocou 1.200 horas como carga horária mínima para os itinerários formativos ao longo de todo o Ensino Médio (Brasil, 2018b). Segundo a Portaria supracitada,

Itinerários Formativos são o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse para aprofundar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional [...] (Brasil, 2018b, recurso *online*).

Sendo assim, o aluno tem a liberdade de selecionar os itinerários que deseja seguir em sua formação, tendo uma experiência educacional personalizada e alinhada aos seus interesses, objetivos e aptidões. A ideia por trás desse novo enfoque educacional é promover um aprendizado mais significativo, estimulando o protagonismo dos jovens em sua própria formação.

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

visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2018b, recurso *online*).

Esses itinerários complementam a formação básica e são as unidades curriculares ofertadas pelas escolas que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para prosseguir nos estudos ou para ingressar no mundo do trabalho. Cada escola poderá oferecer cinco Itinerários Formativos, sendo quatro alinhados às áreas do conhecimento e um voltado à formação técnica e profissional. Conforme explicitado no documento da BNCC, as escolas terão autonomia para definir quais Itinerários Formativos irão ofertar, sendo a participação da comunidade escolar relevante para um processo democrático e participativo:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições

escolares de forma a propiciar, aos estudantes, possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 478).

O Ministério da Educação deixou a cargo de cada estado dividir o número de horas destinadas aos componentes da Formação Geral Básica (FGB) e aos Itinerários, de acordo com suas conveniências e preferências. No estado do 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	3º ANO NEM
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	800 horas	600 horas	400 horas
ITINERÁRIO FORMATIVO	200 horas	400 horas	600 horas

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

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

Já em Minas Gerais, as horas destinadas à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos foram igualmente distribuídos para os três anos do Ensino Médio, conforme ilustrado no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Distribuição de horas do NEM em Minas Gerais

	1º ANO NEM	2º ANO NEM	3º ANO NEM
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	600 horas	600 horas	600 horas
ITINERÁRIO FORMATIVO	400 horas	400 horas	400 horas

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

Conforme evidenciado pelo quadro 3, no estado de Minas Gerais, os estudantes cumprem o mesmo número de horas de FGB e de itinerários ao longo dos três anos do Ensino Médio. A oferta do itinerário formativo estruturado pela Educação Profissional representa uma outra possibilidade para os alunos. Os jovens terão a

oportunidade de escolher uma formação profissional e técnica dentro da carga horária regular do Ensino Médio. A relação com a formação profissional foi incorporada ao NEM, considerando que

a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica estabelece a habilitação técnica como uma das possibilidades de composição do Itinerário de Formação Profissional e Técnica no Ensino Médio. A habilitação poderá ser desenvolvida nas formas: integrada, com matrícula única na mesma instituição; concomitante, com matrículas distintas, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; e concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado (Minas Gerais, 2021a, recurso *online*).

De acordo com o Parecer nº 192, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a formação técnica profissional, como um dos Itinerários Formativos, busca a aproximação entre a escola e o mercado de trabalho. Desse modo, tem como propósito articular teoria e prática, na perspectiva da educação politécnica, alinhando-a com as demandas da sociedade contemporânea. Dessa forma, visa desenvolver competências técnicas voltadas para o mercado de trabalho. Entretanto, oferecer esse quinto itinerário é um desafio para as escolas por falta de infraestrutura, de corpo docente qualificado e ausência de parcerias e apoio da Secretaria de Estado de Educação.

Outra questão importante em relação à educação técnico-profissional e apontada por alguns críticos da reforma é que essa formação parece atender mais aos interesses de mercado do que à expectativa do estudante, que fica fadado a ingressar no mercado de trabalho em detrimento ao ingresso no ensino superior. Almeida e Vieira Junior (2023, p. [2]) analisam que

Nessa nova organização do Ensino Médio, o aluno que optar pelo itinerário da Educação Profissional pode ter ainda menos oportunidade de uma formação ampla e emancipatória, que o prepare para atuar criticamente na sociedade. A preparação para o trabalho é necessária, mas precisa estar associada à formação integral do ser humano.

Dessa forma, a reorganização do Ensino Médio demanda uma abordagem cuidadosa para garantir que as escolhas curriculares proporcionem uma formação completa e integral aos alunos.

Quanto ao ensino noturno, a legislação revela uma lacuna significativa, carecendo de uma definição clara quanto ao papel desse segmento no panorama educacional. A lei da reforma apresenta em seu artigo 21, § 2º “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 2017a, recurso *online*).

Através da Nota Técnica nº 41, Bassi, Codes e Araújo (2017) reforçam que o NEM desconsiderou aspectos importantes do ensino noturno. Segundo os autores, esse é o turno escolhido pela maior parte dos estudantes que vivem em situações socioeconômicas desfavoráveis e precisam trabalhar durante o dia, tendo apenas horário livre para os estudos no período noturno. Há uma indefinição legal em relação a essa modalidade do Ensino Médio, ou seja, o NEM negligenciou aspectos significativos relacionadas ao ensino noturno.

Outro ponto importante sobre a Lei 13.415 (Brasil, 2017a) é que ela reduz a estudos e práticas as disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia. Krawczyk e Ferreti (2017, p. 37) avaliam que

da mesma maneira, os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês.

Com essa flexibilização, ficou a cargo dos estados e municípios a definição se essas disciplinas permanecerão ou não nos currículos de suas redes, o que pode implicar em lacunas significativas na formação integral do estudante, caso não estejam presentes na matriz curricular.

Sobre o novo formato do Exame Nacional do Ensino Médio há ainda uma indefinição legal, uma vez que a implementação do NEM foi suspensa pelo Ministério da Educação, através da Portaria Nº 627, de 04 de abril de 2023 (Brasil, 2023a). A Portaria mencionada suspende os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, responsável por estabelecer o Cronograma Nacional de

Implementação do NEM (Brasil, 2021). O artigo 4º estabelece os prazos para implementação do NEM, sendo até 2024 o prazo final para que todas as turmas de Ensino Médio estivessem de acordo com o novo modelo. O artigo 5º traz o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o NEM, via PNLD e o artigo 6º, o cronograma para a elaboração das matrizes do Saeb alinhadas ao NEM, até o ano de 2024. E por último, o artigo 7º se refere a atualização da matriz de avaliação do Novo Enem, cuja aplicação deveria ocorrer em 2024.

Por fim, a partir da proposta apresentada para o NEM, os estados se organizaram para colocá-la em prática a partir de suas realidades locais. A próxima seção vai abordar como Minas Gerais elaborou suas propostas curriculares a partir da BNCC e quais os impactos dessas políticas.

2.5 PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais passou por importantes transformações no âmbito de suas políticas curriculares, buscando adequar-se às diretrizes curriculares nacionais. Em 2005, a Resolução 666, de 07 de abril, estabeleceu o Conteúdo Básico Comum (CBC) que se constituiu como a proposta curricular a ser seguida pelo estado em toda sua rede de ensino (Minas Gerais, 2005). A proposta foi elaborada com o esforço coletivo de professores, principalmente das chamadas Escolas Referência¹, analistas e técnicos das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), especialistas e acadêmicos.

O CBC trazia os princípios fundamentais de cada disciplina e também as habilidades e competências essenciais que deveriam ser consolidadas pelo estudante para o seu pleno desenvolvimento. Assim, constituiu-se como proposta curricular seguida até 2018, quando foi publicado o Parecer nº 937/2018, no qual o Conselho Estadual de Educação se manifestou favoravelmente ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), buscando se adequar a BNCC (Minas Gerais, 2018a). A Portaria N° 1.528/2018 homologou o Parecer para implementação do CRMG nas

¹ O Projeto Escola Referência foi implantado em 2003 visando à superação do fracasso escolar e à reconstrução de escolas de excelência. No início, foram selecionadas 200 escolas a partir de critérios, como escolas que se destacavam em sua comunidade ou pelo trabalho que realizavam, sendo essas escolas o ponto focal das demais.

escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b). Em 2021, o Parecer nº 192 (Minas Gerais, 2021a) delibera favoravelmente ao Currículo Referência para o Ensino Médio, o qual foi homologado pela Portaria Nº 230/2021 (Minas Gerais, 2021b).

O Currículo Referência do estado foi elaborado de maneira colaborativa entre a Secretaria de Estado de Educação e dirigentes da UNDIME/MG e passou por 5 etapas. A primeira foi a de preparação, que incluiu o estudo da versão homologada da BNCC por redatores e professores das escolas de Minas Gerais. O “Dia D” contou com mais de 120.000 participantes, entre alunos e professores, em 660 municípios, enquanto os redatores estudaram a BNCC e participaram das formações. Em seguida, foi elaborada a versão preliminar, com base nas contribuições do “Dia D” e análises da equipe da redação.

A terceira etapa consistiu nas discussões ocorridas em 690 municípios e também em uma consulta pública on-line que permitiu contribuições para a proposta. As sugestões foram analisadas pela equipe de redação com base em critérios técnicos e de pertinência. As duas últimas etapas foram de elaboração da versão final e de finalização e distribuição. O trecho a seguir enfatiza o trabalho colaborativo de elaboração do documento:

A construção, portanto, deste Currículo Referência de Minas Gerais de forma dialogada entre o Estado e os Municípios é uma oportunidade singular para o fortalecimento do regime de colaboração – previsto desde a Constituição Federal (1988) – e para avançarmos na consolidação de um Sistema Integrado de Educação Pública - SIEP, como vem sendo debatido em nosso estado (Minas Gerais, 2018c, p. 2).

O Currículo Referência de Minas foi desenvolvido com base nos princípios educacionais presentes na BNCC, o que é demonstrado em seus capítulos que estão assim divididos:

- Introdução: apresenta considerações gerais sobre as mudanças na Educação Básica, com foco na unificação do documento curricular para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Ensino Médio: nesse capítulo é apresentada a organização flexível, as competências específicas nas quatro áreas do conhecimento, a concepção de educação integral e a visão das juventudes;

- Formação Geral Básica: descreve os principais aspectos das quatro áreas do conhecimento;
- Itinerários Formativos: explora o que são, como as escolas os elaboram, a oferta, a composição, o aprofundamento, o trabalho das habilidades dos eixos estruturantes, o papel das eletivas, a avaliação e a organização curricular;
- Educação Profissional e Técnica: apresenta o histórico da Educação Profissional e Técnica em Minas Gerais, os princípios, as competências gerais, as diretrizes, o currículo estruturado por habilidades e competências, além de práticas pedagógicas e avaliativas;
- Modalidades de Ensino e Temas Especiais: esse capítulo traz a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Sistema Socioeducativo, Educação no Sistema Prisional, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental;
- Formação Continuada: traz orientações para a formação continuada dos profissionais em educação, abordando também as novas tecnologias;
- Avaliação: explora novos métodos e a avaliação nas quatro áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2018c).

Analisando a estrutura dos capítulos do Currículo Mineiro, percebe-se um alinhamento em relação a BNCC, sobretudo no que diz respeito à organização por áreas do conhecimento, dividindo o currículo em formação geral básica e itinerários formativos. A partir dele, foram elaboradas em 2021 as matrizes curriculares para o 1º ano do NEM, visto que, inicialmente, apenas essas turmas teriam o NEM. As matrizes destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, foram publicadas na Resolução Nº 4.657/2021 (Minas Gerais, 2021c). A implementação do NEM em Minas ocorreu de maneira gradual. As matrizes já traziam a ampliação da carga horária do Ensino Médio para 1.000 horas anuais, conforme estabelecido na Lei 13.415 (Brasil, 2017a).

De acordo com a Resolução citada, a matriz curricular ficou dividida em duas partes: a Formação Geral Básica, organizada em quatro áreas de conhecimento e os Itinerários Formativos, organizados em unidades curriculares. A Resolução também elenca que, para o 1º ano, os estudantes vivenciarão todos os componentes

curriculares ofertados, ou seja, eles terão contato com todas as unidades curriculares da matriz, Projeto de Vida, Eletivas 1 e 2, Preparação para o Mundo do Trabalho e o Aprofundamento nas quatro Áreas do Conhecimento. Conforme o documento, essa é uma preparação para que o estudante tenha condições de fazer as escolhas adequadas para o 2º ano e posteriormente para o 3º ano. O quadro 4 a seguir exibe a matriz curricular para o 1º ano diurno:

Quadro 4 - Matriz Curricular NEM 1º ano Regular

(continua)

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	1
		Biologia	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1
		História	2
		Sociologia	1
		Filosofia	1
			Subtotal
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
	Eletivas	Eletiva 1	1
		Eletiva 2	1

(conclusão)

	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao Mundo do Trabalho	2
		Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1
		Humanidades e Ciências Sociais	2
		Núcleo de Inovação Matemática	1
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2
		Subtotal	12
	Total	30	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais (2021c).

Foi disponibilizado também pelo governo de Minas Gerais, o Catálogo de Eletivas, o qual orientava que, nesse primeiro ano de implementação do NEM (2022), as eletivas que os estudantes cursariam no 1º ano seriam escolhidas pela escola, conforme descrito a seguir:

Assim, cabe às escolas a escolha das Eletivas que irão compor sua oferta anual, dentro das opções disponibilizadas neste Catálogo, e aos professores(as), adaptar os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e referências sugeridos, de acordo com as necessidades e intencionalidades da escola, o interesse dos estudantes, bem como, explorar a temática a partir de informações e contextos do município e da região onde a escola está inserida (Minas Gerais, 2022a, p. 4).

Nesse sentido, essa autonomia concede às escolas a responsabilidade de alinhar as eletivas às suas particularidades, considerando as necessidades de sua comunidade escolar. O quadro 5, a seguir, apresenta as opções de disciplinas eletivas disponibilizadas no Catálogo elaborado pela SEE para o ano de 2022.

Quadro 5 - Catálogo de Eletivas

(continua)

ELETIVAS			
1	Agricultura com bases ecológicas	16	Ética em jogos digitais
2	Astronomia	17	Identidades culturais brasileiras
3	Cidadania e cultura digital	18	Introdução à LIBRAS
4	Cinema	19	Leitura e compartilhamento no mundo virtual
5	Cinema e meio ambiente	20	Leitura instrumental em Língua Espanhola
6	Culinária quilombola	21	Literatura e criação literária
7	Cultura de paz e convivência democrática	22	Matemática e artes visuais
8	Dança	23	Mitologia: as lendas e as associações de ideias
9	Desenho geométrico	24	Música
10	Educação financeira	25	Pegada hídrica e seu impacto no ambiente
11	Educação fiscal	26	Preparação para o ENEM - Ciências da Natureza
12	Educação, saúde e bem-estar	27	Preparação para o ENEM - Ciências Humanas
13	Espanhol para o ENEM	28	Preparação para o ENEM - Linguagens
14	Esporte e inclusão	29	Preparação para o ENEM - Matemática
15	Estudo do meio e intervenção local	30	Raciocínio Lógico

(conclusão)

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

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais (2021c).

Analisando o quadro anterior, observa-se que há 34 opções de escolha para as eletivas, contemplando as quatro áreas do conhecimento. Isso possibilita que as escolas possam fazer a escolha de acordo com suas demandas e possibilidades dentro de sua estrutura. Para o ano de 2023, o catálogo manteve as mesmas eletivas de 2022.

Em 13 de setembro de 2022, foi publicada a Resolução Nº 4.777/2022 com a composição das matrizes curriculares destinadas às turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, com início em 2023 (Minas Gerais, 2022b). É importante destacar que não houve alteração na matriz do 1º ano, permanecendo a mesma do ano anterior. Já com relação a matriz curricular referente ao 2º ano do NEM do turno da manhã, o quadro 6, a seguir, organiza e apresenta sua composição:

Quadro 6 - Matriz Curricular NEM 2º ano Regular

(continua)

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	2
Biologia		1	

(conclusão)

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	1
		Sociologia	1
		Filosofia	1
		Subtotal	18
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
	Eletivas	Eletiva 1	1
		Eletiva 2	1
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamentos	A depender da escolha	2
		A depender da escolha	2
		A depender da escolha	2
		A depender da escolha	2
		Subtotal	12
		Total	30

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

Para as turmas que iniciaram o 2º ano em 2023, foi possível que os estudantes fizessem a escolha das Eletivas 1 e 2 e também a escolha dos Aprofundamentos. As diretrizes publicadas pela SEE para implementação dos Itinerários Formativos de

Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, para o 2º ano do Ensino Médio em 2023, enfatizam a relevância dessa escolha pelos estudantes:

A flexibilização curricular, com as escolhas do Aprofundamento e das Eletivas, contribui significativamente para atender às necessidades e às expectativas das suas juventudes, fortalecendo o protagonismo e autonomia dos jovens, aprofundando o aprendizado dos estudantes nas áreas de conhecimento com as quais se identificam, fomentando maior interesse dos jovens em buscar a escola e, conseqüentemente, estimulando a permanência e avanços significativos de suas aprendizagens (Minas Gerais, 2022c, p. 3).

Relevante destacar que, para a realização da escolha dos Aprofundamentos, foram disponibilizados na matriz nove arranjos diferentes com seus macrotemas, conforme evidenciado no quadro 7:

Quadro 7 - Aprofundamentos por áreas de conhecimento

	ÁREA DE CONHECIMENTO	MACROTEMA
1	LINGUAGENS	Olhar e ser visto: Artes, Culturas e Identidades em movimento
2	MATEMÁTICA	Matemática está em tudo
3	CIÊNCIAS HUMANAS	Juventudes
4	CIÊNCIAS DA NATUREZA	A Ciência do dia a dia
5	LINGUAGENS/MATEMÁTICA	Cidadania Global
6	CIÊNCIAS HUMANAS/ CIÊNCIAS DA NATUREZA	Cidades Sustentáveis
7	CIÊNCIAS DA NATUREZA/ LINGUAGENS	Cidadania Global
8	MATEMÁTICA/ CIÊNCIAS HUMANAS	Economia e Trabalho
9	LINGUAGENS/ MATEMÁTICA/ CIÊNCIAS HUMANAS/ CIÊNCIAS DA NATUREZA	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

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

Dessa maneira, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela SEE e mencionadas anteriormente, cada escola poderá oferecer a quantidade de Aprofundamentos, de acordo com o número de turmas de 1º ano em 2022, como mostra o quadro 8:

Quadro 8 - Possibilidades de Aprofundamentos por número de turmas

NÚMERO DE TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO 2022 - POR TURNO	APROFUNDAMENTOS 2º ANO 2023
9 ou mais turmas	Até 9 possibilidades de Aprofundamentos
8 turmas	Até 8 possibilidades de Aprofundamentos
7 turmas	Até 7 possibilidades de Aprofundamentos
6 turmas	Até 6 possibilidades de Aprofundamentos
5 turmas	Até 5 possibilidades de Aprofundamentos
4 turmas	Até 4 possibilidades de Aprofundamentos
3 turmas	Até 3 possibilidades de Aprofundamentos
2 turmas	Até 2 possibilidades de Aprofundamentos
1 turma	Adotará o Aprofundamento nas Quatro Áreas do Conhecimento (ODS)

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

De acordo com o quadro 8, se a escola conta com três turmas de 1º ano em 2022, poderá ofertar até três Aprofundamentos para as turmas que cursarão o 2º ano em 2023. Se são quatro turmas, quatro Aprofundamentos e assim sucessivamente. O Currículo Referência de Minas Gerais prevê a oferta de, no mínimo, dois Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento por escola. Os estudantes decidem

qual Aprofundamento desejam cursar no ano subsequente, segundo as opções disponíveis em cada escola, conforme a orientação mencionada. As turmas são formadas a partir dessa escolha dos alunos.

Importante destacar que os Aprofundamentos trazem consigo potencialidades e fragilidades significativas. Entre as potencialidades, destaca-se a flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes personalizem sua formação de acordo com seus interesses e aptidões. No entanto, também surgem fragilidades, como o desafio de garantir uma oferta diversificada de Aprofundamentos, especialmente nas escolas de menor porte. Além disso, a necessidade de formação adequada para os professores que atuarão nessas áreas de Aprofundamento e a importância de assegurar o equilíbrio entre a BNCC e os itinerários de forma a não comprometer a formação do estudante.

Em relação ao ensino noturno, há uma configuração diferente nas matrizes curriculares, visto que a ampliação de carga horária desse turno ocorre por meio de atividades complementares. De acordo com o artigo 4º, da Resolução Nº 4.777/2022, essas atividades serão desenvolvidas através de projetos. Além disso,

[...] serão orientadas e acompanhadas pelo professor de cada um dos Componentes Curriculares aos quais as Atividades Complementares estão vinculadas: Projeto de Vida e os Componentes da Unidade Curricular Aprofundamento na Área do Conhecimento (Minas Gerais, 2022b, p. [2]).

As atividades complementares, de acordo com as diretrizes curriculares para implementação do NEM (2021), têm como objetivo complementar a carga horária, assim como proporcionar oportunidades de aprendizagem adicionais, para além dos muros da escola. Entende-se que sua implementação eficaz requer um bom planejamento do professor e uma abordagem cuidadosa para garantir que essas oportunidades sejam acessíveis e enriquecedoras no processo. O quadro 9 tem como intuito apresentar o desenho curricular das turmas de ensino regular noturno, a partir do NEM:

Quadro 9 - Matriz Curricular NEM 1º e 2º ano Regular noturno

(continua)

			1º ANO	2º ANO
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3
		Educação Física	1	1
		Arte	1	1
		Língua Inglesa	1	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
	Química		1	2
	Biologia		2	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	2
		História	2	1
		Sociologia	1	1
		Filosofia	1	1
			Subtotal	18
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 100 h	Carga horária 100 h
	Eletiva 1	Eletiva 1	1	
		Eletiva 1		1

(conclusão)

			1º ANO	2º ANO
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	
		Atividades Complementares Práticas Comunicativas e Criativas	Carga horária 200 h	
		Humanidades e Ciências Sociais		1
		Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais		Carga horária 200 h
		Subtotal	3	3
		Total	21	21
Obs.: A aula de Educação Física é no pré-horário (18h10)				

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

Ao analisar o quadro apresentado, destaca-se a manutenção de todos os componentes da FGB nas turmas regulares do turno noturno, assim como aconteceu com as turmas do turno matutino. Quanto aos itinerários, a matriz contempla o Projeto de Vida, acompanhado apenas por uma eletiva, e não inclui o itinerário relacionado ao Mundo do Trabalho, uma vez que o público-alvo desse turno já está inserido no mercado de trabalho e a política da reforma entende que não seria relevante para esse estudante o estudo acerca desse tema. É importante salientar que a oferta de Aprofundamentos é mais restrita em comparação ao turno da manhã, uma vez que, ao longo do ano letivo, os alunos têm acesso a apenas um Aprofundamento.

A seguir será apresentada a matriz para as turmas da Educação de Jovens e Adultos:

Quadro 10 - Matriz Curricular NEM 1º, 2º e 3º períodos da Educação de Jovens e Adultos noturno

(continua)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3
		Educação Física	1	1	1
		Arte	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	2	2
		Química	1	1	1
		Biologia	1	1	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
		História	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
		Filosofia	1	1	1
		Subtotal	16	16	16

(continuação)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	1	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 16:40 h	Carga horária 16:40 h	Carga horária 16:40 h
	Eletiva 1	Eletiva 1	1		
		Eletiva 1		1	
		Eletiva 1			1
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	1	1
		Atividades Complementares Práticas Comunicativas e Criativas	Carga horária 33:20 h		
		Humanidades e Ciências Sociais	1	1	1

(conclusão)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais		Carga horária 33:20 h	
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza	1	1	1
		Atividade Complementar em Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza			Carga horária 33:20 h
		Subtotal	5	5	5
		Total	21	21	21
Obs.: A aula de Educação Física é no pré-horário (18h10)					

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

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos compartilha semelhanças com a matriz do ensino regular noturno, mantendo todos os componentes da Formação Geral Básica e os itinerários Projeto de Vida e Eletiva 1. Da mesma forma, é oferecido apenas um Aprofundamento. No entanto, na EJA, a carga horária é reduzida de 200 para 100 dias letivos em cada período, resultando em um tempo menor para o desenvolvimento dos componentes curriculares.

Analisando as matrizes curriculares mineiras, observa-se que disciplinas consideradas não obrigatórias pela Lei 13.415 (Brasil, 2017a) foram mantidas em todas as turmas. A preservação dessas disciplinas sugere o compromisso com uma oferta de educação mais abrangente e alinhada com a formação integral do estudante.

No entanto, constata-se a supressão da quantidade de aulas semanais de disciplinas como Física, Química e Biologia, nas quais os estudantes já enfrentavam dificuldades relacionadas ao conteúdo, conforme relatado pelos professores em reuniões de Conselho de Classe. Com a redução a partir do NEM, essas dificuldades tendem a se tornar maiores ainda, visto que pode limitar a profundidade dos conteúdos a serem estudados. Além disso, é importante ressaltar que a redução dessas aulas pode impactar negativamente a formação dos estudantes em termos de competências científicas que incluem a capacidade de formular perguntas, realizar investigações, analisar dados, interpretar resultados e construir argumentos fundamentados nas evidências obtidas. Também é importante considerar que a redução do tempo dedicado a essas disciplinas pode prejudicar a preparação dos estudantes para o ENEM, o que, por sua vez, pode impactar negativamente suas chances de ingresso em um curso superior na área.

Por fim, é importante mencionar que as matrizes curriculares desempenham um papel fundamental na definição da qualidade da educação e no desenvolvimento dos estudantes. Elas são guias estruturais que delineiam o conteúdo e as competências que os estudantes devem adquirir em cada nível de ensino. Elas também estabelecem os alicerces para o planejamento das aulas, a seleção de material didático e as formas de avaliação.

Entretanto, é essencial considerar os desafios enfrentados na implementação das matrizes curriculares. Analisando as matrizes curriculares de Minas Gerais, observa-se que os alunos de 1º ano do turno da manhã estudam vinte e um componentes e unidades curriculares e os alunos do 2º ano têm na sua matriz 20 componentes e unidades curriculares. É um desafio enorme para os estudantes se

organizarem com tantos conteúdos e também para a gestão que precisa organizar o trabalho pedagógico. Quanto ao ensino noturno, na prática, não houve a ampliação de carga horária proposta pela reforma, visto que eles continuam com 21 módulos aula e as atividades complementares pouco contribuem para a formação dos estudantes.

Essas e outras questões relacionadas às dificuldades de implementação do NEM serão retomadas na seção que discute a implementação da política na escola em análise. Entretanto, primeiramente, a subseção seguinte trará uma análise mais detalhada do processo de implementação nas escolas estaduais de Minas Gerais, com foco nos documentos orientadores e nos aspectos mais relevantes desse processo.

2.5.1 Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais

O estado de Minas Gerais começou a implementação do NEM em 2020, com 13 escolas estaduais fazendo parte do projeto piloto. Elas se localizavam em diferentes regiões: Sul, Norte, Triângulo, Central, Alto Paranaíba e Vale do Jequitinhonha. Essas escolas iniciaram o projeto piloto de forma presencial, mas devido à pandemia de Covid-19², as aulas presenciais foram suspensas e a proposta seguiu com aulas remotas até o segundo semestre de 2021, quando foi autorizado o retorno gradual das aulas presenciais.

Em 2022, houve a implementação ampla do NEM no estado de Minas Gerais e foi o primeiro ano de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar. No final de 2021, a escola recebeu os primeiros documentos orientadores para o NEM. A Resolução nº 4.657/2021 foi o documento que instituiu as matrizes curriculares para o 1º ano do Ensino Médio em 2022 (Minas Gerais, 2021c). Em seguida, foi publicado o Memorando Circular 20/2021, o qual estabelecia as Diretrizes Curriculares para implementação do NEM nas turmas de 1º ano e o Catálogo de Eletivas em 2022 (Minas Gerais, 2021d). Por último, foram publicados os Cadernos Pedagógicos,

² A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde classificou a Covid-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020, cerca de três meses após a descoberta do primeiro caso da doença na China.

apresentando os percursos formativos que os estudantes iriam trilhar na proposta do NEM. A Secretaria de Estado de Educação promoveu, no final de 2021 e início de 2022, três webinários para apresentações técnicas sobre o NEM e a Superintendência Regional de Ensino (SRE), na mesma direção, fez uma reunião com os diretores no final de 2021 para mostrar como ficaria a arquitetura curricular depois das mudanças.

No final de 2022, uma nova resolução foi publicada, apresentando as matrizes para o 1º e 2º anos, acompanhadas pelo Caderno Pedagógico e pelo Catálogo de Eletivas 2023. Ao longo de 2022, houve apenas duas reuniões com a equipe pedagógica da SRE de Poços de Caldas, nas quais as orientações repassadas eram as que os documentos orientadores já traziam, ou seja, na prática, não auxiliaram muito. Somente em setembro de 2023, a SRE promoveu, através de reunião pelo *Google Meet*, a primeira formação sobre o NEM. Nessa reunião, a analista responsável informou que “aquela era a primeira formação, visto que o Instituto longo³ não havia autorizado ainda nenhuma formação”. Isso se justifica, segundo ela, devido ao fato de o próprio instituto, inicialmente, almejar a implementação de uma formação em parceria com as SREs, o que, posteriormente, não se concretizou. Diante disso, a servidora informou que “o Instituto autorizou que as analistas da SRE fizessem a formação com as coordenadoras do NEM”.

Com o NEM, foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação, especialmente para essa etapa, o cargo de coordenação por turno, podendo ser um professor ou especialista efetivo da escola ou convocado para a função. A atribuição é feita conforme o quadro 11 a seguir:

³ Instituto longo foi criado em 2020 e se localiza na cidade de Belo Horizonte. De acordo com informações trazidas em sua página institucional, o Instituto tem parcerias com algumas instituições, dentre elas o Itaú e o Instituto Reúna. O Instituto também recebeu recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para implementação de programas como o Nosso Ensino Médio.

Quadro 11 - Distribuição coordenação do NEM

QUANTIDADE DE TURMAS (1º e 2º anos regular e 1º, 2º e 3º períodos da EJA)	CARGA HORÁRIA DO COORDENADOR	EXERCIDO POR
Até 04 turmas	8 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do NEM
De 05 a 07 turmas	12 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do NEM
De 08 a 10 turmas	14 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do NEM
De 11 até 20 turmas	24 h/a semanais	1 EEB
Acima de 20 turmas	24 h/a semanais	2 EEBs, preferencialmente destinados cada um a um turno

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

Em 2022, o documento que norteou o trabalho da coordenação foi o Memorando-Circular nº 26/2021, que continha poucas orientações sobre as atribuições do coordenador (Minas Gerais, 2021e). Para 2023, o estado disponibilizou o Documento Orientador da Coordenação, ampliando as orientações sobre a função da coordenação, bem como indicando ações a serem desenvolvidas a cada bimestre. Esse documento trouxe mais subsídios para exercerem seu cargo e determinou que fossem feitos registros, através de relatórios mensais, das funções exercidas pela coordenação.

A coordenação do NEM desenvolve seu trabalho junto à especialista e à gestão escolar. Sua função é planejar e articular ações para garantir a indissociabilidade entre os componentes da Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos:

É essencial que tanto o(s) Coordenador(es) quanto os Especialistas da Educação Básica estejam integrados à equipe gestora da escola. Fundamental ressaltar que, para o bom andamento da organização pedagógica da escola, o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Geral ocorre em colaboração àquele desenvolvido pelo Especialista da Educação Básica - EEB, porém atrelado ao Novo Ensino Médio, na integralização curricular, com foco nos Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2023, p. 7).

Ainda de acordo com o documento, a coordenação deve organizar reuniões por área de conhecimento e entre as áreas, incluindo os professores do Itinerário Formativo, para promover um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar na área e entre as áreas do conhecimento. Nessa mesma direção, outros documentos orientadores, como o Catálogo de Eletivas (Minas Gerais, 2022a) e o Aprofundamento das Áreas do Conhecimento (Minas Gerais, 2022c), apontam que com o NEM não é mais possível a educação conteudista que prioriza a transmissão de conteúdos e a passividade dos alunos no processo de ensino- aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2018a), por sua vez, propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Os documentos também trazem a necessidade de inovação pedagógica, sendo os conteúdos planejados de forma contextualizada e priorizando o protagonismo estudantil, o qual o aluno aprende ensinando e dialogando com seus pares e professores.

Com essa base organizacional para a implementação do NEM no cenário mineiro, a seção seguinte discorrerá sobre a implementação da política na Escola Estadual Francisco Escobar, evidenciando os principais desafios vivenciados pela equipe gestora para assegurar o cumprimento da proposta.

2.6 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR E AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Essa última seção do capítulo 2 tem como intuito apresentar a instituição da pesquisa e os problemas enfrentados pela gestão desde a implementação do NEM. Par tanto, a subseção 2.6.1 inicia com um breve relato que descreve a localização da escola em estudo e do processo histórico que culminou na sua criação. Também nessa subseção, são apresentadas informações sobre a estrutura física da instituição, os projetos que a escola desenvolve ao longo do ano letivo, a organização do seu quadro de servidores e o número de alunos atualmente matriculados. Outros aspectos relevantes, como o envolvimento da comunidade por meio de seus órgãos colegiados e a dinâmica da gestão escolar no contexto específico da instituição serão abordados para proporcionar ao leitor uma contextualização mais abrangente.

Na subseção 2.6.2, são destacados os desafios enfrentados pela escola no contexto da implementação do NEM e apresentadas questões que se colocam no caminho do sucesso dessa importante reforma da Educação. Também são apresentadas, para melhor compreensão do leitor do contexto da reforma, as matrizes curriculares do NEM dos turnos manhã e noite.

2.6.1 Organização e estrutura da Escola Estadual Francisco Escobar

A Escola Estadual Francisco Escobar se localiza na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, na divisa com o estado de São Paulo. É uma cidade turística, conhecida por suas águas termais e por diversos pontos turísticos que a cidade possui, como o Cristo, o Recanto Japonês, a Cachoeira Véu das Noivas, dentre outros. Na década de 1940, também ficou famosa pelos seus belos cassinos que atraíam turistas de todo o país. De acordo com o Censo 2022, o município possui 163.742 habitantes, sendo a 15ª cidade mais populosa do estado e a maior cidade do sul de Minas.

A atual Escola Estadual Francisco Escobar vem da fusão de duas escolas, Virgínia da Gama Salgado e Francisco Escobar, localizando-se a quinhentos metros do antigo colégio Francisco Escobar e a dois quilômetros das instalações do antigo colégio Virgínia da Gama. Atende principalmente estudantes da Zona Leste da cidade, mas também de outras áreas, por estar próxima ao centro da cidade, um local de fácil acesso, circunjacente ao terminal central de ônibus de linhas urbanas.

Quanto à estrutura física, o prédio da escola possui dois andares, com 15 salas de aulas, sendo 4 salas no andar térreo e 11 no piso superior. A biblioteca é o espaço mais amplo e bonito da escola. Seu acervo foi ampliado nos últimos três anos, com a aquisição de livros a partir de sugestões dos alunos e professores. Na biblioteca é desenvolvido pelos Professores de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUBs), ao longo do ano, o projeto de leitura e também a preparação para o Sarau Literário que, em 2023, teve a sua terceira edição. É um evento temático que ocorre no Espaço Cultural da Urca e envolve todos os alunos da escola.

A sala dos professores é bem pequena e não comporta a quantidade de professores no turno da manhã, alguns acabam fazendo o horário do intervalo em outros espaços da escola. A sala da direção e da vice-direção também são espaços

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

A sala das especialistas fica no andar superior para facilitar o contato com os estudantes e os professores, já que a maioria das salas de aula fica nesse andar. É uma sala grande, mas com pouca iluminação natural. A quadra poliesportiva recebeu cobertura no ano de 2022, melhorando sua qualidade e o bem-estar dos alunos e professores. O banheiro dos estudantes localiza-se no térreo, próximo à quadra, e encontra-se em condições ruins, necessitando de reforma. Além dos banheiros dos estudantes, a escola conta com dois banheiros para os professores: um feminino e um masculino e um banheiro para os servidores da limpeza. Outra importante obra ocorrida foi a reforma da cozinha que estava em situação precária e agora atende às normas da vigilância sanitária.

Mais recentemente, foram criados e reestruturados alguns espaços para melhor atender às demandas do processo ensino-aprendizagem, como a Sala de Vídeo, a Sala de Recursos, o Laboratório de Informática, o Laboratório de Ciências e a Brinquedoteca, onde também fica a sala da professora eventual. Atualmente, todas as salas de aula possuem projetor e acesso à internet e o seu mobiliário também foi trocado.

A escola funciona nos três turnos e oferece o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e, a partir de 2023, também oferece Ensino Técnico em Administração no noturno, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. No que se refere ao quantitativo de matrículas, de acordo com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), em 2023, 840 estudantes estão matriculados na escola, conforme tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por ano e nível de ensino 2023

NÍVEIS DE ENSINO	TURNOS	ANO DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE MATRÍCULAS	TOTAL
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Vespertino	1º ano	52	177
		2º ano	25	
		3º ano	24	
		4º ano	24	
		5º ano	52	
Ensino Fundamental - Anos Finais	Vespertino	6º ano	49	140
		7º ano	26	
		8º ano	34	
		9º ano	31	
Ensino Médio Regular	Matutino	1º ano	155	361
		2º ano	129	
		3º ano	77	
Ensino Médio Regular	Noturno	1º ano	32	86
		2º ano	30	
		3º ano	24	
Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Noturno	1º ano	13	55
		2º ano	23	
		3º ano	19	
Curso Técnico em Administração	Noturno	Módulo II	21	21

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022a)⁴, a escola Francisco Escobar, por ser uma escola central, conta com estudantes oriundos do entorno, mas também estudantes que residem em bairros distantes e optam pela escola por ser mais próxima do trabalho ou das escolas de curso técnico, onde estudam no contraturno. Essa situação representa um desafio adicional para envolver as famílias na vida escolar de seus filhos, bem como em

⁴ O Projeto Político Pedagógico foi atualizado em 2022, com ampla participação das especialistas, dos gestores e do corpo docente da escola.

eventos e reuniões, já que a escola não está convenientemente localizada próxima às residências desses estudantes.

Outra importante informação trazida pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola refere-se à participação das famílias das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, elencando-as como mais participativas em comparação com as demais, tanto em eventos quanto na vida escolar dos filhos. Segundo o PPP, esse grupo de familiares percebe a escola como uma instituição importante e sempre contribui com projetos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos na escola. No entanto, a partir do Ensino Fundamental Anos Finais percebe-se uma participação menor das famílias, comparecendo à escola apenas quando convocados pela direção, e em algumas situações, nem com a convocação comparecem. Nesse caso, são encaminhados ao Conselho Tutelar para as devidas providências. Ainda de acordo com o PPP e o portal QEdu, o nível socioeconômico dos estudantes da escola é médio alto:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (QEdu, [2021?], recurso *online*).

Mesmo apresentando um bom nível socioeconômico, a escola ainda tem um longo caminho a percorrer até atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme demonstra os dados apresentados no quadro 12:

Quadro 12 - IDEB Escola Estadual Francisco Escobar 2021

	META	IDEB
Ensino Fundamental Anos Iniciais	6,6	6
Ensino Fundamental Anos Finais	6,1	5,6
Ensino Médio	Não há dados	Não há dados

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Qedu ([2021?]).

Como evidenciado, a escola ainda não atingiu suas metas do IDEB. No Ensino Médio a situação é ainda mais séria, pois a escola não tem os dados divulgados,

desde a criação do IDEB, por não atingir o percentual de 80% de participação dos alunos⁵.

Para atender ao quantitativo de alunos nos três turnos de funcionamento, a escola apresenta um quantitativo de 100 servidores. Desses servidores, 58 são designados para contrato temporário e 42 são efetivos. A apresentação desse quantitativo⁶ está evidenciada no quadro 13, organizado por função e turno de atuação.

Quadro 13 - Quadro de servidores e cargos 2023

(continua)

EQUIPE GESTORA	
DIRETORA	1
VICE-DIRETOR - TURNO MANHÃ	1
VICE-DIRETORA - TURNO TARDE	1
VICE-DIRETOR - TURNO NOITE	1
ESPECIALISTAS	
ESPECIALISTA - TURNO MANHÃ	1
ESPECIALISTA - TURNO TARDE	1
ESPECIALISTA - TURNO NOITE	1
COORDENADORAS NOVO ENSINO MÉDIO	
COORDENADORA - TURNO MANHÃ	1
COORDENADORA - TURNO NOITE	1

(continuação)

⁵Art. 18. As aplicações descritas no art. 8º, a saber, aquelas censitárias, gerarão resultados agregados para o Brasil e unidades da Federação e poderão gerar resultados agregados para municípios e escolas, desde que respeitados os seguintes critérios:

I - As escolas deverão:

- registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes da etapa avaliada presentes no momento da aplicação dos instrumentos; e
- alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo Escolar 2023, considerados aqui os dados finais de Matrícula Inicial e excluídos os estudantes transferidos no período (Brasil, 2023b, recurso *online*).

⁶Alguns professores ministram aulas de 2 ou 3 componentes curriculares. Dessa forma, aparecem mais de uma vez no quadro. Portanto, a soma do quadro ultrapassa o quantitativo de 100 servidores.

QUANTITATIVO DE PROFESSORES POR COMPONENTE CURRICULAR	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	
LÍNGUA PORTUGUESA	7 PROFESSORES
MATEMÁTICA	5 PROFESSORES
BIOLOGIA	4 PROFESSORES
GEOGRAFIA	4 PROFESSORES
HISTÓRIA	3 PROFESSORES
EDUCAÇÃO FÍSICA	3 PROFESSORES
LÍNGUA INGLESA	3 PROFESSORES
FÍSICA	2 PROFESSORES
QUÍMICA	2 PROFESSORES
FILOSOFIA	2 PROFESSORES
SOCIOLOGIA	1 PROFESSOR
ARTE	1 PROFESSOR
ENSINO RELIGIOSO	1 PROFESSOR
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	
PROJETO DE VIDA	6 PROFESSORES
HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS	4 PROFESSORES
PRÁTICAS COMUNICATIVAS E CRIATIVAS	3 PROFESSORES
NÚCLEO DE INOVAÇÃO MATEMÁTICA	2 PROFESSORES
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	2 PROFESSORES
ELETIVA 1 (1º ANO) - REDAÇÃO PARA O ENEM	2 PROFESSORES
ELETIVA 1 (2º ANO) - EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR	2 PROFESSORES
ELETIVA 2 (2º ANO) -RACIOCÍNIO LÓGICO	2 PROFESSORES
ELETIVA 2 (1º ANO) - PREPARAÇÃO PARA O ENEM - MATEMÁTICA	1 PROFESSOR
MUNDO DO TRABALHO	1 PROFESSOR
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1 PROFESSOR
LABORATÓRIO CRIATIVO	2 PROFESSORES
CIÊNCIAS APLICADAS	1 PROFESSOR
ENERGIA NO COTIDIANO	1 PROFESSOR

(continuação)

CIÊNCIA DAS RADIAÇÕES	1 PROFESSOR
IDENTIDADE E JUVENTUDES	1 PROFESSOR
JOVENS E O MUNDO DIGITAL	1 PROFESSOR
DIREITOS E DEVERES DOS CIDADÃOS	1 PROFESSOR
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E COLETIVO	1 PROFESSOR
PATRIMÔNIO CULTURAL	1 PROFESSOR
ESCRITA CRIATIVA	1 PROFESSOR
LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	1 PROFESSOR
ARTES DO MOVIMENTO	1 PROFESSOR
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	1 PROFESSOR
MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	1 PROFESSOR
CRIAÇÕES, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA	1 PROFESSOR
MATEMÁTICA E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	1 PROFESSOR
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	
MÓDULO II DO CURSO	3 PROFESSORES
PROFESSOR REGENTE DE TURMA E EVENTUAL	
EVENTUAL	1 PROFESSORA
1º ANO EF	2 PROFESSORAS
2º ANO EF	1 PROFESSORA
3º ANO EF	1 PROFESSORA
4º ANO EF	1 PROFESSORA
5º ANO EF	2 PROFESSORAS
PROFESSOR DE ENSINO E USO DA BIBLIOTECA (PEUB)	
PEUB - TURNO MANHÃ	1 PROFESSORA
PEUB - TURNO TARDE	1 PROFESSORA
PEUB - TURNO NOITE	1 PROFESSOR

(conclusão)

PROFESSORAS DE APOIO, SALA DE RECURSOS E INTÉRPRETE DE LIBRAS

SALA DE RECURSOS	1 PROFESSORA
INTÉRPRETE DE LIBRAS	2 PROFISSIONAIS
PROFESSORAS DE APOIO - TURNO MANHÃ	2 PROFESSORAS
PROFESSORAS DE APOIO - TURNO TARDE	7 PROFESSORAS
SECRETÁRIA E ASSISTENTE TÉCNICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (ATB)	
SECRETÁRIA	1
ATB - TURNO MANHÃ	2
ATB - TURNO TARDE	4
ATB - TURNO NOITE	1
AUXILIAR DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ASB)	
ASB - TURNO MANHÃ	7
ASB - TURNO TARDE	5
ASB - TURNO NOITE	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como demonstra o quadro 13, a escola conta com uma equipe grande de servidores. É importante destacar que, para algumas funções, há a necessidade de um aumento no quadro para atender a demanda, como é o caso das especialistas, cujo número atual se mostra insuficiente para cobrir as demandas da escola e o devido acompanhamento e organização do trabalho pedagógico.

Em Minas Gerais, a organização da carga horária dos professores é estruturada da seguinte maneira, conforme estabelecido pela Lei Nº 20.592/2012:

A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

I - dezesseis horas destinadas à docência;

II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Minas Gerais, 2012, recurso *online*).

A carga horária extraclasse ou Módulo II integra a jornada do professor e encontra-se regulamentado pelo Ofício Circular nº 002663/16, estabelecendo as diretrizes e normativas pertinentes:

Destas 4 horas, até 2 horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo [...]. Estas reuniões, de caráter coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico (Minas Gerais, 2016, p. 2).

Na Escola Francisco Escobar, as reuniões do Módulo II ocorrem às quintas-feiras, de 17h30 às 19h, sendo planejadas de forma colaborativa pela direção, especialistas e coordenadoras do NEM. Nessas reuniões a prioridade é a esfera pedagógica. Entretanto, devido às demandas da SRE, as reuniões acabam assumindo um caráter mais administrativo e burocrático.

As reuniões de Módulo II acontecem frequentemente com todos os professores. Dessa forma, não conseguem abranger de maneira adequada as particularidades de cada turno e segmento. As professoras regentes de turma, por exemplo, sentem falta de módulos mais específicos que atendam a sua realidade. Da mesma forma, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental também compartilham essa mesma necessidade. O curso técnico também enfrenta a ausência de um suporte mais próximo por parte da especialista do turno da noite. Nessa mesma condição também se encontra a EJA, que necessita de mais momentos dedicados para atendimento às suas especificidades.

No contexto do NEM, embora as coordenadoras e as especialistas ofereçam considerável suporte, as numerosas demandas para as reuniões comprometem a articulação adequada entre a FGB e os itinerários, conforme detalharemos mais à frente. As coordenadoras responsáveis pelo NEM conseguem, em algumas ocasiões, agendar reuniões individuais com os professores durante o cumprimento das horas restantes de extraclasse. No entanto, raramente as especialistas conseguem acompanhar essas reuniões, devido ao atendimento de outras demandas, impostas sobretudo pela SRE.

Ao longo do ano, a escola promove diversos projetos com o propósito de criar experiências pedagógicas inovadoras. Destacam-se entre essas iniciativas a Mostra Cultural, o Teatro Setembro Surdo, a Feira das Profissões, Feira do Conhecimento, Jogos Internos do Francisco Escobar (JOIFE) e o Sarau Literário, já mencionado. Esses eventos engajam toda a comunidade escolar, proporcionando aos alunos momentos significativos de protagonismo e colaboração. Além desses projetos que

são iniciativa própria, a escola participa também dos Programas da Secretaria de Estado de Educação, como o Jovem de Futuro, Reforço Escolar e o Programa de Convivência Democrática.

Nos últimos anos, a escola tem se empenhado em estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Instituto Federal do Sul de Minas (IF Sul de Minas), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas). Essas parcerias visam estreitar os laços entre a escola e as instituições de ensino superior, bem como desenvolver atividades que enriqueçam o currículo dos alunos. Destacam-se iniciativas como a Monitoria, conduzida por estudantes de engenharia da UNIFAL e os cursos de Programação Básica e Desenvolvimento de Jogos ministrados por alunos da PUC. Outras parcerias contribuíram para a participação dessas instituições em eventos escolares, como a Feira das Profissões, assim como também promoveram a integração entre alunos, professores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do IF Sul de Minas e da UEMG. Essa colaboração tem impactado positivamente no enriquecimento da experiência educacional dos alunos da escola.

No que tange a participação da comunidade escolar, a gestão escolar conta com a participação ativa e representativa de alguns órgãos e grupos que desempenham um papel fundamental no processo de tomada de decisões e no fortalecimento da comunidade educacional. Primeiramente, o Colegiado Escolar composto por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores e funcionários. O Colegiado é um órgão deliberativo e consultivo, responsável por acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o cumprimento da legislação e a aplicação dos recursos recebidos.

Além do Colegiado, a escola conta com o Grêmio Estudantil que representa os interesses dos alunos e atua como canal de comunicação entre esses e a gestão escolar, permitindo que os estudantes participem ativamente na tomada de decisões que afetam sua vida escolar. Ademais, o Grêmio tem desenvolvido atividades recreativas e lúdicas com os estudantes do Ensino Fundamental, no período da tarde. Por último, o Conselho de Representantes de Sala, formado por uma dupla de alunos de cada sala da escola escolhidos por seus pares. Os representantes têm a oportunidade de expressar as preocupações e as necessidades de seus colegas perante a supervisão, a coordenação e a direção da escola. Eles também levam até

a direção os problemas que enfrentam em sala de aula, quer seja de natureza pedagógica, quer seja de natureza disciplinar. Em conjunto, a participação ativa do Colegiado Escolar, do Grêmio e do Conselho de Representantes contribui para uma gestão mais democrática, participativa e inclusiva.

Para finalizar a descrição e a apresentação da escola, é importante expor o Índice de Complexidade da Gestão (ICG), criado em 2014, pelo Ministério da Educação para mensurar o nível de complexidade da gestão escolar. A metodologia para criação do índice utilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica que possuem pelo menos uma matrícula de escolarização e, desde 2013, o MEC publica anualmente o ICG de cada escola que atenda a metodologia acima. Segundo a nota técnica nº 040/2014, que dispõe sobre o ICG:

assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas (Brasil, 2014b, p.1).

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

A escola em estudo apresenta o nível mais elevado de complexidade (6), ou seja, são muitas variáveis para administrar em um contexto envolvendo as esferas pedagógica, financeira e o departamento pessoal. Assim, mesmo que a equipe gestora se esforce para se dedicar ao setor pedagógico da escola, em muitas situações isso se torna desafiador.

Com a implementação do NEM, surge mais um desafio para a Escola Francisco Escobar e seus profissionais. Questões relacionadas à adaptação curricular e ao planejamento integrado entre FGB e Itinerários serão exploradas na próxima subseção, visando uma compreensão abrangente dos impactos e desafios impostos pelo contexto atual.

2.6.2 Desafios na implementação do Novo Ensino Médio

O ano de 2022 foi o primeiro ano de implementação do NEM na escola Francisco Escobar. Esse momento representou a reconstrução do modelo curricular para o Ensino Médio na instituição, implicando mudanças na organização curricular, no planejamento pedagógico e no tempo e espaço escolares.

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, orientado pela Base Nacional, centra-se no desenvolvimento de competências e é norteado pelo princípio da educação integral, entendida aqui como a formação em sua integralidade. Nessa medida, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens essenciais e torna imprescindível a busca por uma organização curricular flexível, em que é necessário “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2011, p. 43).

Assim, as disciplinas eletivas e os Aprofundamentos por área são componentes curriculares de oferta anual, ou seja, mudam a cada ano de acordo com as escolhas feitas pelos estudantes e são fundamentais para garantir o espaço de personalização do currículo. Além disso, devem ter intencionalidade pedagógica, articulação com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes definidos para o Itinerário Formativo e com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, conforme estabelecido pela Portaria 1.432/2018 (Brasil, 2018b). O documento ressalta ainda que as eletivas e os Aprofundamentos se constituem como um espaço novo da atuação docente em que a interdisciplinaridade e transversalidade dão a tônica dessa proposta formativa.

Com isso, entende-se que o professor precisa compreender a proposta, possuir conhecimento efetivo sobre a ementa, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem nela descritos, podendo aprimorá-los de acordo com as especificidades encontradas junto aos seus estudantes. Embora o tema da interdisciplinaridade não seja novo, na reforma ele passa a ter um grande enfoque, assim como também a integração entre as disciplinas. Souza e Garcia (2020), ao discorrerem sobre a Reforma do Ensino Médio, trazem esse paradigma:

Nesse novo modelo o professor, entre outras questões, precisará saber trabalhar com currículos e projetos pedagógicos com saberes que envolvam a interdisciplinaridade e flexibilidade, respeitando a diversidade e as realidades locais. Nesse sentido, ressalta-se a

importância de que todos os envolvidos na área da educação conheçam as alterações propostas pela Reforma (Souza; Garcia, 2020, p. 10).

A Resolução Nº 4.692/2021 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais reforça, no parágrafo 4º do artigo 41, a importância da interdisciplinaridade no Ensino Médio: “A implementação do currículo do ensino médio deve ser organizada e planejada dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (Minas Gerais, 2021f, p. 9).

Logo, diante de tantos componentes e da importância de inter-relacioná-los, os caminhos apontam para a necessidade de reformulação do planejamento e da prática docente, com o devido suporte e acompanhamento por parte de especialistas e coordenadoras da escola. Com turmas de Ensino Médio em dois turnos, manhã e noite, foi possível que a escola tivesse uma coordenadora para cada turno. A coordenadora do turno da manhã é professora de Química e a do turno da noite, de Geografia, ambas são servidoras do quadro efetivo da escola, o que contribui para a continuidade do trabalho a cada ano. Sua função é acompanhar a elaboração do planejamento docente e garantir a sua efetiva execução. Além disso, elas têm a responsabilidade de orientar a integração entre as áreas, buscando uma abordagem holística e colaborativa no processo educacional.

Nesse contexto, **a problemática que norteia essa pesquisa está diretamente relacionada à dificuldade apresentada pelo corpo docente da escola Francisco Escobar e seus especialistas em planejar e executar suas práticas no âmbito do que concerne ao Novo Ensino Médio e às novas exigências.** Conforme relatórios feitos pelas supervisoras, produzidos no final de 2022, a principal dificuldade está relacionada ao planejamento de forma interdisciplinar exigido, sobretudo, para evitar o empobrecimento do currículo. Além disso, no relatório feito pelas Coordenadoras do NEM, no mesmo ano, foram apontadas dificuldades relacionadas à falta de formação continuada dos professores, principalmente para os que trabalham com os itinerários, ausência de material de apoio, redução dos componentes da Formação Geral Básica e o grande número de componentes curriculares que fazem com que os alunos fiquem confusos, deixando-os expostos a um mosaico muito variado de práticas pedagógicas aplicadas ao mesmo tempo.

Outra dificuldade observada pela coordenação do NEM foi que muitos professores apresentaram discordâncias em relação ao modelo do NEM, dificultando

a aceitação deles ao novo formato e trazendo barreiras para a proposição de atividades mais integradas. Essa colocação das coordenadoras foi corroborada pela especialista do noturno ao afirmar que o tempo de planejamento, realizado nos dias dedicados a elaboração deste e também nos módulos, não foi muito bem aproveitado por parte do corpo docente que alega: “o conteúdo não bate” e que “não conseguem dialogar com os demais” (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b).

A rede estadual de Minas Gerais já estabelece em seu calendário oficial os dias que devem ser organizados para planejamento, sendo que em 2022, foram 5 dias em fevereiro e 2 dias em julho para atividades de planejamento. Além desses dias, constam 4 reuniões específicas para planejamento por área de conhecimento nas atas de reuniões pedagógicas de módulo II, nesse ano. O quadro abaixo apresenta as datas em que ocorreram as reuniões por área para que os professores pudessem fazer os planejamentos de forma integrada:

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

DATA	PAUTA
26/maio	REUNIÃO POR ÁREA
02/junho	REUNIÃO POR ÁREA
11/agosto	PLANEJAMENTO POR ÁREA
25/agosto	PLANEJAMENTO NEM

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como observado no quadro 14, essa organização foi uma necessidade percebida pelas especialistas e também pelas coordenadoras ao identificarem a dificuldade dos professores em integrarem suas disciplinas.

Outro problema apontado é a falta de material didático de suporte para os professores principalmente dos itinerários. Isso faz com que eles tenham que dedicar boa parte do seu tempo a pesquisa e elaboração de materiais pedagógicos, segundo a especialista do turno da manhã. Em 2022 e 2023, apenas material didático (apostila) para o itinerário Tecnologia e Inovação foi disponibilizado pelo estado. Assim, segue o relato descrito pelas coordenadoras do NEM:

Muitos professores relataram a dificuldade em encontrar materiais específicos que contemplassem os objetos de conhecimento constantes nos Planos de Curso. Dessa forma, os próprios professores precisaram definir quais os tópicos específicos a serem abordados, fazendo busca constante de materiais de apoio em diferentes meios de acesso à informação como internet, grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outros, além de produzirem seu próprio material didático. Com isso, os professores reclamaram do grande tempo demandado para o planejamento e elaboração desses materiais, sentindo-se sobrecarregados (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b, p.[1]).

Essa sobrecarga tem sido evidente desde 2022, quando a implementação ampla do NEM ocorreu em Minas Gerais, trazendo diversas mudanças para a organização pedagógica da Escola Francisco Escobar. A falta de integração entre os componentes curriculares representa outro desafio central nessa implementação e pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, considerando que apenas 60% do currículo é composto pelos componentes da Formação Geral Básica. Assim, caso os itinerários não sejam bem explorados e interligados a outros conhecimentos, há o risco de um esvaziamento de conteúdos essenciais para a formação dos alunos e para a continuidade de seus estudos. Em outras palavras, o aumento da carga horária pode se tornar irrelevante se o currículo for empobrecido.

Outra questão relevante destacada no relatório de 2022 da especialista do turno noturno refere-se à resistência dos professores em aceitar o novo modelo:

não houve, por parte dos professores, esforço para dialogar com os demais e, alguns inclusive, faltaram em algumas reuniões, demonstrando desinteresse e uma certa resistência em aceitar as mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b, p. [1]).

Esse problema também foi identificado pela especialista do turno matutino, que integra a dupla gestora do Programa Jovem de Futuro⁷. No plano de ação escolar do ano de 2023, destaca-se a relutância dos professores às mudanças introduzidas pelo NEM, além de apontar a necessidade de atualização para atender às novas demandas pedagógicas.

⁷ O Programa Jovem de Futuro é desenvolvido pelo Instituto Unibanco em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e tem por objetivo oferecer instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão escolar. A dupla gestora do Programa é formada pela diretora da escola e especialista do ensino médio do turno matutino.

A especialista do noturno continua seu relato dizendo que houve, por parte dela e da especialista do turno da manhã, uma certa dificuldade para orientar os professores de forma mais efetiva, uma vez que as reuniões acabavam partindo para outras discussões como a diminuição do número de aulas dos componentes da Base e o pouco tempo para trabalhar os conteúdos.

Essas questões mencionadas surgem da percepção dos professores de que a Reforma do Ensino Médio não foi discutida de forma abrangente entre todos os atores envolvidos. Os apontamentos sobre as queixas dos professores também aparecem no relatório da coordenação:

Uma das queixas mais recorrentes dos professores, principalmente dos componentes de Formação Geral Básica, foi a redução do tempo do professor em sala de aula em função da redução no número de aulas semanais. Com isso, o trabalho desses professores ficou muito comprometido, o que refletiu na aprendizagem dos conteúdos pelos discentes. Esse relato foi muito recorrente entre os professores de Ciências da Natureza, em especial de Química e Física, cujos conteúdos são vistos pela primeira vez, em sua maioria, apenas no Ensino Médio. Como são abordados conteúdos que exigem muita abstração, faz-se necessário maior tempo de aula para que os mesmos sejam consolidados (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b, p. [1]).

A redução do número de aulas da Formação Geral Básica é uma preocupação recorrente entre os profissionais da escola por entenderem que isso pode dificultar ainda mais o ingresso do estudante da escola pública ao ensino superior. Para eles, a Reforma do Ensino Médio gera ainda mais desigualdades entre o ensino público e o privado. Essas questões levantadas pelos professores são pertinentes e devem ser consideradas. No entanto, é papel da gestão, assim como das especialistas e coordenadoras, fazer com que os professores ponderem sobre o papel fundamental que exercem nesse cenário de desafios.

Ainda sobre o currículo é importante destacar que, com a BNCC, ele passa a ser trabalhado em espiral, ou seja, os conteúdos perpassam toda a escolaridade do estudante, em variados níveis. Segundo texto introdutório do documento da Base,

é imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção

de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018a, p. 8-9).

Sendo assim, o planejamento deve ser consistente e executado de forma interdisciplinar, com os componentes curriculares dialogando em vários momentos da vida escolar do estudante, buscando atender o que preconiza o documento que orienta a construção dos currículos. O documento da Base Nacional aponta que as decisões pedagógicas devem priorizar o desenvolvimento das competências e apresenta a necessidade de contextualizar os conteúdos e conectá-los, tornando-os significativos para os estudantes. Também enfatiza a necessidade de fortalecer a competência pedagógica das equipes na elaboração de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas na gestão do processo de ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, uma outra falha de implementação do NEM foi a falta de investimento para que a escola pudesse desenvolver atividades de enriquecimento curricular dentro e fora do espaço escolar. A Lei nº 13.415 não faz previsão de recursos para apoio à implementação do NEM em escolas que não adotam o tempo integral (Brasil, 2017a). O estado de Minas Gerais também não disponibilizou recursos financeiros direcionados ao NEM para que se pudesse investir em recursos pedagógicos e humanos. Sobre essa questão, Hernandez (2020, p. 579) enfatiza que:

A ampliação da carga horária e as inovações do currículo, sem política de financiamento para as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social.

Esse fato é também apontado no relatório da coordenação no qual é exposto que alguns professores propuseram projetos para contextualizar o objeto de estudo, criando oportunidades para que os estudantes vivenciassem e exercessem um maior protagonismo no processo, no entanto, não foi possível desenvolver essas atividades por falta de recurso financeiro (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b). Esses projetos compreendiam atividades como visitas culturais e passeios que tinham como objetivo enriquecer a experiência educacional dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado fora da sala de aula. Essas atividades buscavam tornar o processo de aprendizado mais dinâmico.

Outrossim, as coordenadoras e especialistas se queixaram da ausência de formação para que tivessem maior embasamento para auxiliar os professores e os

estudantes na implementação do NEM e, segundo elas, a falta de formação também é uma queixa dos professores. Em relatórios produzidos no início de 2023, a coordenação relata que

Sentiu a ausência de reuniões de formação para iniciar o ano letivo, de forma que houvesse maior esclarecimento de como trabalhar juntamente com os professores na condução dos itinerários formativos e como garantir de forma prática a indissociabilidade entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Embora os documentos orientadores e planos de curso tenham sido disponibilizados previamente, seria essencial que momentos de discussão e de trocas de experiências pudessem acontecer entre coordenadores de diferentes unidades escolares e equipe pedagógica da SRE (Escola Estadual Francisco Escobar, 2023, p. [2]).

Também apontaram que não havia clareza da finalidade pedagógica dos Itinerários Formativos nos documentos que orientam sobre o NEM, o que dificultava na orientação aos professores. Assim, verifica-se que não houve, por parte do Ministério da Educação, tampouco da Secretaria de Estado de Educação e da Superintendência Regional de Ensino, um movimento para oferecer aos professores e demais profissionais formação e subsídios para o desenvolvimento do seu trabalho dentro das exigências do que propõe esse novo modelo educacional.

Preocupada com essa questão, a direção da escola, no final de 2021, entrou em contato com a diretora da Escola Estadual Juvenal Diogo Pires, localizada no distrito de Palmital de Minas, pertencente ao município de Cabeceira Grande, na divisa com Goiás. O convite foi para que a diretora participasse de uma reunião do Módulo II, via *Google Meet*, e compartilhasse como estava sendo implementado o NEM em sua escola, a qual havia participado do projeto piloto da SEE. A diretora aceitou prontamente e indicou o especialista do NEM, Uilson Gomes, para relatar a experiência vivida pela equipe. Em novembro de 2021, ocorreu a reunião, em que foi possível conhecer de perto a experiência da escola e esclarecer algumas dúvidas.

Outro problema apresentado nos relatórios da coordenação, foi que os alunos tiveram dificuldade na organização do material e nas atividades a serem entregues para cada professor. Nesse registro, elas mencionam que os alunos reclamaram bastante por terem 21 componentes e que se sentiam desmotivados em muitos deles. Além disso, os alunos do turno matutino “disseram que os conteúdos trabalhados não condiziam com a realidade, eram muito aleatórios e não acrescentavam na sua formação” (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022b, p. [1]). A especialista do turno

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

Para dar sequência a descrição dos problemas enfrentados na escola Francisco Escobar, é importante apresentar a composição dos currículos do NEM adotados pela escola a partir das normativas estaduais. O quadro 15 apresenta a Matriz curricular proposta para o 1º ano.

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

(continua)

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	1
		Biologia	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1
		História	2
		Sociologia	1
		Filosofia	1
			Subtotal

(conclusão)

	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
--	--------------------	--------------------------	--------------------------

ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	
	Eletivas	Redação para o Enem	1	
		Preparação para o Enem - Matemática	1	
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao Mundo do Trabalho	2	
		Tecnologia e Inovação	1	
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	
		Humanidades e Ciências Sociais	2	
		Núcleo de Inovação Matemática	1	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	
			Subtotal	12
			Total	30

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Minas Gerais (2021c).

É fundamental ressaltar que com o aumento da carga horária para 30 módulos-aula semanais, a escola teve que se adaptar ao 6º horário. O horário de entrada, que antes era às 7h10, precisou ser antecipado para às 7h. Dessa forma, a escola teria um tempo maior para se organizar entre os turnos da manhã e da tarde, visto que com o 6º horário, as aulas do turno da manhã terminam às 12h10. Algumas escolas que possuem excepcionalidades puderam organizar a carga horária do 6º horário em um único dia, no contraturno, conforme previsto na redação da Resolução Nº 4.657/2021,

em situações excepcionais, autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação, a carga horária correspondente ao 6º horário diário poderá ser cumprida em um único dia da semana no contraturno, em 5 (cinco) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, para as escolas que atendam modalidades especiais e atendimento específicos (Escola Quilombola, Escola do Campo, Escola Indígena, Escola Especial e Escolas inseridas em Unidades Socioeducativas e Unidades Prisionais) ou escolas que atendam estudantes beneficiados com o Programa Estadual de Transporte Escolar (Minas Gerais, 2021c, recurso *online*).

No tocante a seleção das eletivas, a SEE disponibilizou o catálogo e flexibilizou para que cada escola fizesse a escolha de acordo com a sua realidade. Dessa maneira, a equipe gestora, especialistas e coordenadoras, levou em consideração a necessidade de sanar as defasagens em Matemática e Língua Portuguesa pós pandemia Covid-19. Nesse sentido, Matemática para o Enem e Redação para o Enem foram as eletivas escolhidas que poderiam colaborar para sanar as dificuldades nos dois componentes, considerados essenciais para o desenvolvimento do estudante. Outro ponto relevante é que as eletivas Redação e Matemática para o Enem podem contribuir não apenas para uma melhor preparação dos estudantes para esse exame, mas para o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação acadêmica e profissional.

Em relação a matriz curricular das turmas de 2º ano do Ensino Médio é importante destacar que os estudantes tiveram quatro opções de escolha, uma para cada área do conhecimento. Para a escolha das disciplinas pelos estudantes, a Secretaria disponibilizou o “Manual do Estudante”, com informações sobre os Aprofundamentos e seus macrotemas. A definição desses Aprofundamentos, feita pela escola, levou em consideração a quantidade de turmas de 1º ano que a escola tinha em 2022, assim foi possível a oferta de quatro arranjos diferentes de Aprofundamentos para 2023. A gestão escolar, em colaboração com as especialistas e a coordenação do NEM, realizou uma pré-seleção das eletivas e dos Aprofundamentos que a escola teria melhores condições de oferecer. Isso está alinhado com as diretrizes do documento orientador que enfatiza a importância de a escolha ser feita considerando o diagnóstico da realidade da escola, a composição do corpo docente, a disponibilidade de recursos físicos e a oferta de profissionais na região.

Considerando as orientações mencionadas e os desafios enfrentados pelos professores na implementação de aulas interdisciplinares ao longo de 2022, foi

decidido pela equipe gestora, especialistas e coordenadoras do NEM, não disponibilizar os Aprofundamentos que combinavam duas áreas de conhecimento. Além disso, a oferta de Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento também foi descartada, uma vez que a matriz curricular seria idêntica àquela que os estudantes já haviam estudado no 1º ano, o que poderia resultar em uma perda de motivação por parte dos alunos.

A partir desse manual, a escola disponibilizou aos alunos um formulário no *Google Forms* para que pudessem fazer as escolhas dos Aprofundamentos e também das eletivas oferecidas pela escola. Essa estratégia foi usada para facilitar a escolha dos estudantes e também para que ficasse registrada a opção. Foi transposto para esse formulário as explicações contidas no Manual para que o aluno tivesse clareza de quais componentes curriculares seriam estudados em cada Aprofundamento. Foram formadas uma turma para cada Aprofundamento, sendo que duas turmas escolheram Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As eletivas adotadas pela escola foram as duas mais votadas pelos alunos. Sendo assim, todas as cinco turmas de 2º ano têm a mesma eletiva na matriz para minimizar as dificuldades para contratação dos professores desses componentes curriculares. Os quadros 16, 17, 18 e 19, a seguir, apresentam as quatro matrizes adotadas pela escola, em cada uma das turmas de 2º ano.

Quadro 16 - Matriz Curricular 2º ano Regular 1 - E.E. Francisco Escobar

(continua)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
--

NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	2
		Biologia	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	1
		Sociologia	1
		Filosofia	1
			Subtotal
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
	Eletivas	Educação, Saúde e Bem-Estar	1
		Raciocínio Lógico	1
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Identidade e juventudes	2
		Jovens e o mundo digital	2

(conclusão)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos e deveres do cidadão	2
		Desenvolvimento pessoal e coletivo	2
		Subtotal	12
		Total	30

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

O currículo mais centralizado na área de Ciências Humanas e Sociais visa o estudo das relações sociais, promovendo o pensamento crítico e humanista. Os estudantes que optaram pelo aprofundamento nessa área se identificaram com os temas voltados para a juventude e o mundo digital.

A segunda turma do 2º ano regular, denominada 2, é composta por estudantes que escolheram focar os estudos em Linguagens e suas Tecnologias para o aprofundamento de seus estudos. O quadro 17 ilustra a matriz referente a essa turma:

Quadro 17 - Matriz Curricular 2º ano Regular 2 - E.E. Francisco Escobar

(continua)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS			
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1

(conclusão)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS				
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	
		Química	2	
		Biologia	1	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	
		História	1	
		Sociologia	1	
		Filosofia	1	
			Subtotal	18
		UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	
	Eletivas	Educação, Saúde e Bem-Estar	1	
		Raciocínio Lógico	1	
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	1	
	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Patrimônio Cultural	2	
		Escrita Criativa	2	
		Leitura e Escrita em Língua Estrangeira	2	
		Artes do Movimento	2	
		Subtotal	12	
		Total	30	

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

No contexto acima, os alunos da turma 2 terão a oportunidade de explorar não apenas os aspectos linguísticos, mas também artísticos, corporais e visuais que a área de Linguagens proporciona.

A turma do 2º ano regular 3, fez a opção por Matemática e suas Tecnologias. Para evidenciar a organização curricular, o quadro 18 apresenta a matriz dessa turma:

Quadro 18 - Matriz Curricular 2º ano Regular 3 - E.E. Francisco Escobar

(continua)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS			
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	2
		Biologia	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	1
		Sociologia	1
		Filosofia	1
		Subtotal	18
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1
	Eletivas	Educação, Saúde e Bem-Estar	1

(conclusão)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS			
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Eletivas	Raciocínio Lógico	1
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Educação Matemática Crítica	2
		Matemática na Construção da Cidadania	2
		Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2
		Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2
		Subtotal	12
		Total	30

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

Como se observa na matriz acima, os aprofundamentos são interligados com outras áreas de conhecimento. Essa abordagem reflete a perspectiva delineada no Currículo Referência de Minas, reconhecendo a integração como uma necessidade para enfrentar os desafios nos resultados do ensino da Matemática: “O Currículo Referência corrobora para uma concepção atual de ensino, propondo uma visão integrada da matemática aplicada à realidade e interligada às outras áreas do conhecimento” (Minas Gerais, 2018c, p. 146). Essa abordagem integrada não apenas

enriquece a compreensão dos estudantes, mas também contribui para promover um aprendizado mais significativo e contextualizado.

As duas últimas turmas, 2º regular 4 e 2º regular 5, optaram pelo Aprofundamento na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme quadro 19:

Quadro 19 - Matriz Curricular 2º ano Regular 4 e 5 - E.E. Francisco Escobar

(continua)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS			
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
		Educação Física	1
		Arte	1
		Língua Inglesa	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1
		Química	2
		Biologia	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	1
		Sociologia	1
		Filosofia	1
			Subtotal
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1

(conclusão)

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO E.E. FRANCISCO ESCOBAR - 2º ANO APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS			
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
	Eletivas	Educação, Saúde e Bem-Estar	1
		Raciocínio Lógico	1
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Laboratório Criativo	2
		Ciências Aplicadas	2
		Energia no cotidiano	2
		Ciência das Radicações	2
			Subtotal
		Total	30

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

Sobre as especificidades da área de Ciências da Natureza, o Currículo Referência de Minas traz a seguinte premissa:

no Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias propõe-lhes o desenvolvimento da capacidade de utilizar os conhecimentos específicos da área, aprendidos no Ensino Fundamental, para criar, argumentar e propor soluções aos desafios locais e globais, relacionados à vida e ao ambiente (Minas Gerais, 2018c, p.33).

Dessa maneira, o Currículo Referência destaca a importância de conectar os conhecimentos científicos à realidade, estimulando os estudantes a aplicar seus

aprendizados para enfrentar desafios em suas comunidades assim como também contribuir para soluções em âmbito global.

Conforme demonstrado nas quatro matrizes curriculares das turmas de 2º ano do Ensino Médio, uma ampla gama de opções se apresenta para os alunos fazerem suas escolhas. No entanto, uma dificuldade apontada pelas coordenadoras e já mencionadas anteriormente reside na superficialidade dos planos de curso, que carecem de maior detalhamento sobre como abordar os temas em sala de aula. Isso impõe aos professores a necessidade de desenvolver e criar o material a ser utilizado em suas aulas, o que representa um desafio adicional na implementação efetiva do currículo.

Sobre as matrizes do noturno, conforme Resolução N° 4.777, os estudantes escolhem apenas as eletivas, os demais componentes são estabelecidos pela SEE (Minas Gerais, 2022c). Os quadros 20 e 21 exibem as matrizes referentes ao Ensino Regular e EJA para esse turno:

Quadro 20 - Matriz Curricular Ensino Regular noturno - E.E. Francisco Escobar

(continua)

			1º ANO	2º ANO
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3
		Educação Física	1	1
		Arte	1	1
		Língua Inglesa	1	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3

(continuação)

			1º ANO	2º ANO
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	1
		Química	1	2
		Biologia	2	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	2
		História	2	1
		Sociologia	1	1
		Filosofia	1	1
		Subtotal	18	18
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 100 h	Carga horária 100 h
	Eletiva 1	Eletiva – Redação para o Enem	1	
		Eletiva – Educação, Saúde e Bem-Estar		1
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	
		Atividades Complementares Práticas Comunicativas e Criativas	Carga horária 200 h	

(conclusão)

			1º ANO	2º ANO
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Humanidades e Ciências Sociais		1
		Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais		Carga horária 200 h
		Subtotal	3	3
		Total	21	21
OBS.: A aula de Educação Física é no pré-horário (18h10)				

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

Como exposto anteriormente, os estudantes do noturno têm a oportunidade de fazer apenas a opção da eletiva. Para o 1º ano regular e 1º EJA, a escola manteve a eletiva Redação para o Enem, entendendo a importância da escrita na formação dos estudantes. Já os estudantes do 2º ano regular e 2º EJA escolheram a eletiva Educação, Saúde e Bem-Estar, conforme evidencia o quadro 21, a seguir:

Quadro 21 - Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos noturno - E.E. Francisco Escobar

(continua)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
NEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3
		Educação Física	1	1	1
		Arte	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	2	2
		Química	1	1	1
		Biologia	1	1	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
		História	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
		Filosofia	1	1	1
			Subtotal	16	16

(continuação)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	1	1
		Atividades Complementares Projeto de Vida	Carga horária 16:40 h	Carga horária 16:40 h	Carga horária 16:40 h
	Eletiva 1	Eletiva – Redação para o Enem	1		
		Eletiva – Educação, Saúde e Bem-Estar		1	
		Eletiva – Raciocínio Lógico			1
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	1	1
		Atividades Complementares Práticas Comunicativas e Criativas	Carga horária 33:20 h		

(conclusão)

			1º EJA	2º EJA	3º EJA
	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
ITINERÁRIOS	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Humanidades e Ciências Sociais	1	1	1
		Atividades Complementares Humanidades e Ciências Sociais		Carga horária 33:20 h	
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza	1	1	1
		Atividade Complementar em Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza			Carga horária 33:20 h
		Subtotal	5	5	5
		Total	21	21	21
OBS.: A aula de Educação Física é no pré-horário (18h10)					

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

A matriz curricular da EJA mantém as eletivas Redação para o Enem e Educação, Saúde e Bem-Estar para as turmas de 1º e 2º EJA, respectivamente. A turma do 3º EJA optou pela eletiva Raciocínio Lógico para ser cursada em 2023.

Em 2023, a Escola Francisco Escobar permaneceu com a oferta dos 27 itinerários formativos, dos quais 14 são ministrados por professores efetivos e 12 por professores convocados. Esses itinerários totalizam 155 aulas para os primeiros e segundos anos. Dentre essas aulas, 56 são atribuídas aos professores efetivos, enquanto 99 aulas ficam a cargo dos professores designados.

Assim, observa-se que a maioria das aulas dos itinerários é ministrada pelos professores contratados. A participação dos professores efetivos, em sua maioria, limita-se ao complemento de carga horária ou, em alguns casos, a uma quantidade reduzida de aulas quando assumem como extensão. A implicação de ter um considerável volume de professores contratados, ministrando aulas de itinerários, resulta no fato de que, dificilmente, esses professores permanecem na escola no ano seguinte e, com isso, não se consegue dar continuidade no trabalho desenvolvido no ano anterior nesses componentes.

Em relação a isso, é importante ressaltar que, conforme Resolução Nº 4.789/2022, o professor efetivo tem prioridade de escolha na distribuição das aulas, regra que vem resultando na opção desses por aulas prioritariamente dos componentes da Formação Geral Básica, em detrimento aos Itinerários (Minas Gerais, 2022e).

Uma outra questão importante é que, em Minas Gerais, ficou estabelecido, conforme o documento Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos, que as aulas de eletivas só podem ser organizadas no 6º horário para o 1º ano e as aulas de Aprofundamento e eletivas no 5º e 6º horários para o 2º ano. Essa norma impossibilita a distribuição dessas aulas em menos dias, o que as torna menos atrativas para o professor contratado, uma vez que este acaba tendo que se deslocar mais vezes para o local de trabalho, com menor possibilidade de conciliar com outras atividades laborais.

Para pontuar a rotatividade mencionada, dos 12 professores contratados que atuam na escola neste ano de 2023, apenas 4 atuaram em 2022. Essa rotatividade de professores dificulta a continuidade do trabalho desenvolvido, pois, ao assumirem as aulas, esses profissionais desconheciam a proposta dos itinerários e foi necessário que as coordenadoras apresentassem as ementas, orientassem como é o trabalho

realizado na escola e de que forma deveria ser feita a integração com os demais componentes. Ou seja, a cada ano, a supervisão e a coordenação precisam retomar vários pontos do ano anterior para aqueles que chegam, o que impede a escola de avançar mais rapidamente em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, com elaboração de material, planejamento coletivo e reuniões individuais.

De acordo com o relatório da supervisão, outra questão que vem sendo frequentemente discutida pelos professores durante as reuniões é a falta de reprovação nos itinerários, o que segundo eles resulta na falta de engajamento dos estudantes em relação a esses componentes (Escola Estadual Francisco Escobar, 2022c). A Resolução Nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, traz essa questão em seu artigo 94:

Os componentes curriculares, cujos objetivos educacionais colocam ênfase nos aspectos afetivo, social, psicomotor e desenvolvimento do protagonismo estudantil, não poderão influir na classificação e promoção dos estudantes, a saber: I - arte, ensino religioso e educação física; II - os componentes das seguintes unidades curriculares do itinerário formativo do ensino médio, do EMTI e EMTI Profissional: projeto de vida; eletivas; preparação para o mundo do trabalho; aprofundamento nas áreas do conhecimento; atividades integradoras; e, formação técnica e profissional - preparação básica para o trabalho e empreendedorismo (Minas Gerais, 2021f, recurso *online*).

No entendimento dos professores, os alunos demonstram engajamento apenas quando percebem que a falta de dedicação pode ter repercussões significativas em seu desempenho acadêmico, podendo resultar em uma possível reprovação. Para minimizar essa situação, foi acordado entre a gestão escolar e os professores que a avaliação dos itinerários formativos deveria ocorrer de maneira processual e ao longo de todo o bimestre. Os professores foram orientados a desenvolver diferentes instrumentos avaliativos para que, a cada aula, o aluno fosse avaliado e tivesse comprometimento com o conteúdo estudado. Entretanto, segundo as coordenadoras, “muitos professores de itinerários tiveram dificuldade em definir, de forma clara, as formas de avaliação que utilizariam” (Escola Estadual Francisco Escobar, 2023, p. [13]). Esses planejamentos são lidos e analisados pela coordenação e quando necessário os professores realizam ajustes conforme orientações fornecidas por elas.

Com relação ao material didático, os livros didáticos sempre foram importantes instrumentos de apoio pedagógico para o professor da rede pública, como suporte para o planejamento e execução das aulas. Os livros disponibilizados pelo MEC, em 2022, trouxeram os conteúdos por área de conhecimento e não mais por componente curricular, ocasionando uma diluição das matérias a serem estudadas, dificultando o planejamento do professor. Esse fato reforça a exigência do planejamento integrado entre os componentes curriculares por áreas do conhecimento para que esse material possa ser bem utilizado pelos professores e pelos estudantes.

Em relação a isso, o Memorando nº 6/2022, que orienta a utilização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2021) para a etapa do Ensino Médio em 2022 nas escolas estaduais de Minas Gerais, traz a seguinte orientação para as escolas:

Utilizar 2 (dois) livros dos 6 (seis) volumes por área do conhecimento encaminhados à escola. Especialistas em Educação Básica e Professores (as) deverão analisar os seis volumes autocontidos do Objeto 2 e, considerando a realidade da escola e as referências curriculares estabelecidas nos Planos de Curso disponibilizados pela Escola de Formação de Minas Gerais, selecionar os 2 (dois) volumes que estarão dedicados às turmas de 1o ano (Minas Gerais, 2022f, recurso *online*).

Sendo assim, o PNLD disponibilizou apenas seis livros para todo o Ensino Médio em que os conteúdos são tratados de maneira superficial e sem uma sequência didática, o que dificulta a utilização desse material pelo professor. Os documentos relacionados ao NEM destacam a importância de os professores planejarem e executarem suas aulas de maneira integrada e interdisciplinar em colaboração com os demais componentes curriculares. A organização por áreas e a interdisciplinaridade, como bem aponta o Parecer nº 11/2009:

Não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2009, p. 8).

De acordo com o Parecer citado acima, o objetivo do NEM é o fortalecimento das disciplinas ao integrá-las, buscando oferecer ao estudante um ensino que garanta

o seu desenvolvimento em todas as dimensões. Entretanto, fazer esse planejamento integrado e acompanhamento tem sido uma dificuldade apresentada pelo corpo docente e especialistas e coordenadoras, conforme evidenciado nos relatórios referentes ao ano de 2022.

Os relatórios emitidos pela coordenação do NEM, no início de 2023, corroboram essa preocupação. Acrescentam que os professores expressaram insatisfação com os Planos de Curso fornecidos pela SEE, descrevendo-os como vagos e pouco detalhados em relação as atividades a serem realizadas durante o bimestre. Os professores dos Itinerários também se mostraram insatisfeitos com a orientação repassada pelas coordenadoras do NEM para que a avaliação dos Itinerários acontecesse ao longo do processo de ensino- aprendizagem. Além disso, as coordenadoras relataram que, durante as reuniões com os discentes representantes de turma, estes apontaram que muitos colegas demonstraram inquietação em relação à sua formação, pois percebem que os itinerários formativos não contribuem de forma satisfatória para o seu desenvolvimento educacional (Escola Estadual Francisco Escobar, 2023).

Em síntese, o NEM traz muitos desafios, mudanças na matriz curricular, inclusão de novos componentes, projeto de vida, aumento da carga horária do estudante, falta de estrutura e de recursos materiais, possibilidade de o aluno escolher qual área prefere aprofundar seus estudos, dificuldades para ajustar a prática pedagógica com as novas demandas, falta de clareza sobre o que é esperado dessa etapa de ensino. Esses e outros obstáculos tornam a implementação dessa política pública em um processo apressado, marcado pela falta de diálogo entre todos os atores envolvidos e pela ausência de uma coordenação efetiva do Ministério da Educação.

Nesse contexto, a pesquisa se mostrou fundamental, uma vez que buscou lançar luz sobre os mecanismos de adaptação e implementação do NEM, identificando os principais entraves desse processo. Compreender como as políticas se transformam e se manifestam no nível prático das escolas, nas mãos de gestores escolares e professores, é essencial para avaliar a eficácia das reformas educacionais e seus reflexos no contexto micro. Assim, é crucial investigar essas dinâmicas e a interação entre os diversos atores envolvidos na escola em estudo, como forma de superar as dificuldades, como o planejamento interdisciplinar, a eficácia da gestão

pedagógica na integração entre as áreas de conhecimento e a efetiva gestão do currículo.

Frente aos desafios apontados, foram elencados questionamentos pertinentes. A implementação do NEM pode ter sido afetada pela carência de formação dos professores? Quais impactos e mudanças essa política provocou no currículo e no planejamento da Escola Francisco Escobar? Como promover uma articulação entre as disciplinas de forma a evitar o empobrecimento do currículo? A condução do processo pela gestão escolar e pedagógica contribuiu para mitigar as dificuldades?

Após a apresentação dos elementos que sustentam o caso de gestão, ilustrando as dificuldades de implementação do NEM, o capítulo seguinte se dedicou à análise das questões evidenciadas, fornecendo uma compreensão mais abrangente das barreiras, possibilitando refletir sobre uma proposta de intervenção, visando amenizar o problema.

3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE IMPACTAM A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Após a apresentação dos problemas vivenciados pela instituição e apresentados no capítulo 2, o presente capítulo teve como propósito aprofundar a análise dos elementos que dificultam a implementação eficaz do NEM na Escola Francisco Escobar. Para embasar essa análise, recorreremos ao referencial teórico que fundamentou a interpretação dos dados gerados durante a pesquisa de campo, realizada após a qualificação da primeira versão do presente material. Assim, este capítulo se organiza em três seções.

A seção 3.1 traz o referencial teórico que discute o papel da gestão escolar enquanto liderança e a importância de ambiente propício ao desenvolvimento do trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Também aborda como a gestão integrada, estratégica e participativa colaboram para o alinhamento de ações, contribuindo com o aprimoramento contínuo das práticas educacionais. Além disso, apresenta a relevância da gestão pedagógica no estabelecimento de um ambiente educacional eficiente, com destaque para a organização do currículo e do planejamento para o desenvolvimento do trabalho docente. A seção ainda aborda a interdisciplinaridade como um elemento chave na ligação entre os componentes curriculares.

Por fim, a formação continuada de professores como imperativo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Já a seção 3.2, apresenta a proposta metodológica para o levantamento de dados da pesquisa a ser operacionalizada com os profissionais da escola em estudo, através de questionário e entrevista. No final, a seção 3.3 apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, que serviram como base para a elaboração do Plano de Ação descrito no Capítulo 4.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa primeira seção traz o referencial teórico que embasa a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo e está dividida em três eixos. O eixo primeiro destaca o papel da gestão como liderança escolar no intuito de apresentar como a

atuação da gestão escolar articula as dimensões relacionadas à organização da escola e ao trabalho desenvolvido. Contempla ainda, o conceito de Clima Escolar, apontando seu impacto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o texto destaca a gestão integrada, estratégica e participativa como um mecanismo fundamental para o gerenciamento e planejamento das mudanças demandadas pelas políticas educacionais. Sua construção foi embasada por autores como Lück (2006a; 2006b); Lück (2009); Neubauer e Silveira (2009); Brooke e Rezende (2020); Coelho e Linhares (2008); Machado (2023) e Vinha, Morais e Moro (2017), que são referências fundamentais para embasar essa discussão.

No segundo eixo, são discutidos os conceitos de gestão pedagógica, planejamento, currículo e interdisciplinaridade, mostrando a relevância desses ao atendimento das demandas pedagógicas e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Sua elaboração conta com as ideias defendidas por Lück (1994); Lück (2009); Vasconcellos (2002); Roldão e Almeida (2018); Moreira (2007) e Buss (2016), que trazem importantes considerações sobre os temas propostos.

Por fim, o terceiro eixo, traz a importância da formação docente e do desenvolvimento profissional para a promoção de uma educação de qualidade. Para a explanação sobre esse assunto, foram utilizadas as produções de Marcelo Garcia (2009); Fusari (1992); Nóvoa (2009); Santos e Perim (2013); Burgos (2012); Imbernón (2009) e Lück (2009).

A partir do referencial supracitado, foi possível desenvolver argumentos que fundamentam a análise sobre como a escola está executando suas atividades em relação à implementação do NEM. Com base nisso, tornou-se possível identificar as fragilidades e potencialidades, permitindo a proposição de ações que apoiem a superação das dificuldades.

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

De acordo com Lotta *et al.* (2021), um aspecto significativo a ser considerado ao examinar cenários de implementação diz respeito à maneira como as políticas passam por adaptações à medida que atravessam as diversas camadas de agentes envolvidos em seu processo. Para avaliar a efetividade dessas políticas, é essencial

compreender quais atores influenciam as mudanças e como elas ocorrem ao longo das etapas de tomada de decisão, até alcançarem o burocrata de nível de rua, no caso do NEM, gestão escolar, pedagógica e corpo docente.

Desse modo, a gestão escolar tem assumido um papel cada vez mais importante no cenário educacional. Sua relevância começou a ganhar destaque após o processo de massificação da escola, na década de 1990, tornando-se essencial para estabelecer novas dinâmicas e atribuições para o papel do diretor escolar. Lück (2006a) enfatiza que esse processo foi impulsionado pelo reconhecimento da importância da gestão escolar para o aprimoramento dos processos educacionais e pela mobilização das pessoas em busca da melhoria da qualidade na educação. Mas qual o conceito de gestão escolar? Lück (2009, p. 24) define que a gestão escolar

é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Nesse sentido, a gestão da escola deve promover a articulação entre o que é determinado pelas diretrizes e políticas educacionais e o projeto político-pedagógico da escola, além de buscar soluções dentro da autonomia que o sistema permite para os problemas que se apresentam. Dessa maneira, mais do que administrar recursos e tomar decisões burocráticas, a gestão escolar envolve ações e estratégias que promovam o aprimoramento contínuo do ambiente educacional.

Lück (2009) enfatiza a importância da gestão se fundamentar nos princípios da democracia e da participação, servindo como alicerce na condução de todos os processos e garantindo qualidade para todos os alunos. De acordo com Neubauer e Silveira (2009), nas últimas décadas, várias pesquisas apontam que a atuação do gestor escolar tem um papel fundamental para a melhoria do desempenho escolar. Assim, o gestor, ao assumir o papel de líder educacional, exerce influência direta sobre a cultura escolar, a motivação dos professores e o engajamento dos alunos. A habilidade em promover uma liderança inspiradora, alinhada com práticas pedagógicas inovadoras e uma visão estratégica para o desenvolvimento da escola

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

Nesse sentido, Brooke e Rezende (2020, p. 101) enfatizam que, quase incontestavelmente, a qualidade da escola está diretamente relacionada com a qualidade do diretor e reiteram que, “fora a influência da prática dos professores, o que mais contribui para uma escola se tornar eficaz é a competência do seu diretor”. Aqui se faz necessário uma melhor compreensão do que seria uma escola eficaz. Segundo os autores, a eficácia de uma escola está relacionada não apenas aos resultados em avaliações externas, mas sobretudo a capacidade “de ir além do que se esperaria dela na formação acadêmica, social e cultural de todos, levando em consideração as características sociais e a aprendizagem prévia dos seus alunos” (Brooke; Rezende, 2020, p. 99). Ou seja, a origem social dos alunos não é determinante para o seu fracasso escolar. Nesse sentido, as escolas fazem diferença em relação a aprendizagem dos estudantes. Brooke e Rezende (2020) indicam que, nessa perspectiva, o foco no ensino e na aprendizagem, assim como o compartilhamento de objetivos, são algumas das questões que devem ser priorizadas pelo gestor.

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

nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância de resultados alcançados pelos alunos.

Dessa forma, o papel do gestor não se restringe apenas a gestão dos aspectos administrativos e financeiros da escola. Ele desempenha um papel fundamental na condução dos processos pedagógicos da instituição. Vale destacar que isso não implica em assumir diretamente as responsabilidades do setor pedagógico, mas estar engajado e apoiar as iniciativas voltadas para o desenvolvimento pedagógico da escola. Dessa forma, é fundamental que o gestor escolar estabeleça uma relação de parceria e colaboração com as especialistas e coordenadoras, reconhecendo e valorizando suas competências e contribuições. Além disso, é importante que haja

uma comunicação aberta e transparente entre o gestor, a supervisão e a coordenação, permitindo a troca de ideias e a busca por soluções conjuntas para os desafios enfrentados. Brooke e Rezende (2020) enfatizam a responsabilidade do diretor em organizar o processo pedagógico, distribuir tarefas e organizar o trabalho a ser desenvolvido.

Nesse contexto, compartilham-se objetivos comuns voltados para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Lück (2009, p. 86) corrobora com essa dimensão da gestão escolar ao afirmar que

a escola é uma unidade social de vital importância. E é na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. Por conseguinte, promover espírito e trabalho de equipe, constitui-se em responsabilidade importantíssima do diretor escolar.

É no trabalho conjunto e na integração de esforços, orientados por objetivos compartilhados, que se fortalece a eficácia do processo educacional. Desse modo, o espírito de equipe e o trabalho colaborativo proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento coletivo e a busca de melhores resultados de aprendizagem.

Esses elementos convergentes não apenas fortalecem o trabalho pedagógico, mas também promovem um clima escolar colaborativo, estimulante e propício ao desenvolvimento dos estudantes e do trabalho docente. Entender e promover um clima escolar favorável torna-se, portanto, uma responsabilidade essencial da gestão escolar, pois impacta diretamente na experiência e no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo (Brooke; Rezende, 2020).

Brooke e Rezende (2020) pontuam que o tema clima escolar ainda é pouco estudado no Brasil e que, frequentemente, é relacionado apenas com as relações interpessoais que se estabelecem no contexto de trabalho. No entanto, o conceito de clima escolar é bem mais amplo e diz respeito à

qualidade da vida na instituição educativa e reflete a percepção dos alunos, professores, gestores, demais funcionários e família sobre o dia a dia do trabalho na escola, os valores compartilhados, as regras estabelecidas e acordadas, as metas propostas, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as relações interpessoais e as estruturas organizacionais (Moro; Vinha; Moraes, 2019 *apud* Brooke; Rezende, 2022, p.132).

Sendo assim, o clima escolar é um fator intrinsecamente ligado à qualidade de vida na instituição educativa, refletindo a percepção coletiva de alunos, professores, gestores, demais funcionários e famílias sobre diversos aspectos do cotidiano escolar, como organização da escola, gestão de sala de aula, interação entre as pessoas, práticas de disciplina e acompanhamento do comportamento dos alunos, colaboração entre gestão, professores e equipe administrativa, dentre outras. Engloba a atmosfera que permeia o trabalho diário na escola, desde os valores compartilhados até as regras estabelecidas e acordadas por todos os envolvidos. A construção de um clima escolar positivo e saudável não apenas impacta diretamente a experiência educacional, mas também contribui para a formação de uma comunidade escolar coesa e engajada, promovendo um ambiente propício ao crescimento e ao desenvolvimento de todos os seus membros (Brooke; Rezende, 2020).

Para Vinha, Morais e Moro (2017, p.10), as relações do clima escolar com os processos de ensino-aprendizagem se “assentam na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens”. Assim sendo, um ambiente voltado para a busca permanente de um clima escolar saudável, acolhedor e propício à aprendizagem contribui para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de mais qualidade.

Lück (2009) ressalta a responsabilidade do diretor para a formação de uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento de um ambiente escolar estimulante e adequado para a formação dos alunos. Para a autora, a cultura organizacional está relacionada “às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação” (Lück, 2009, p.116).

No entanto, a formação dessa cultura mencionada por Lück (2009) é um desafio contínuo enfrentado pelo gestor, pois envolve as dimensões administrativa, pedagógica e de pessoal da gestão escolar. Nesse sentido, a tríade da gestão educacional, que engloba a gestão integrada, estratégica e participativa, pode contribuir com o gestor nesse processo de construção cultural. Esses elementos são importantes, não apenas porque auxiliam na mudança de paradigma dentro do ambiente escolar, mas também, desempenham um papel crucial no enfrentamento

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

A gestão integrada diz respeito às relações que se estabelecem entre o nível macro e micro dos sistemas educacionais. Machado (2023) enfatiza que para a garantia do desdobramento e operacionalização nas escolas das políticas e diretrizes é fundamental que a gestão educacional respeite a integração entre todas as instâncias do sistema educacional. Essa integração é essencial para a articulação entre as ações da Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas. No entanto, como aponta Lück (2006a, p. 51-52)

Observa-se que essa interação, sobretudo na relação entre sistema e escola, tem sido muitas vezes descuidada e até mesmo desconsiderada, demandando atenção, estudos e cuidados especiais. Em geral, identifica-se que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as escolas [...]. Em vista disso, portanto, prejudicam até mesmo as 'políticas educacionais que pretendiam e deveriam promover, como seria próprio'.

Desse modo, as políticas educacionais são muitas vezes implementadas sem o devido suporte e acompanhamento das instâncias em nível macro. Essa falta de suporte pode, inicialmente, dificultar o desenvolvimento do trabalho nas escolas, tornando desafiador o alinhamento das diretrizes políticas com a realidade e as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Machado (2023, p. 11) afirma que “é preciso pensar, prever e preparar os atores do nível micro, das escolas, em diferentes dimensões da gestão desde a gestão da cultura, de pessoas, pedagógica, administrativa, dentre outras”.

Todavia, essa preparação nem sempre ocorre de forma a satisfazer plenamente as demandas do contexto em que os educadores estão inseridos. Para sanar, em parte, esses problemas, Machado (2023, p.11) aponta que a gestão estratégica pode ser uma importante ferramenta para auxiliar a gestão escolar:

A Gestão Estratégica pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para os *stakeholders*⁸.

⁸O termo inglês *stakeholder* designa uma pessoa, grupo ou entidade com legítimos interesses nas ações e no desempenho de uma organização e que são por ela afetados de alguma

Assim, a gestão estratégica desempenha um papel fundamental ao garantir que a comunidade tenha uma compreensão abrangente da organização escolar e esteja preparada para administrar mudanças por meio de um planejamento cuidadoso, que leve em conta os objetivos organizacionais.

A gestão estratégica se fundamenta em três pilares essenciais: visão sistêmica, pensamento estratégico e planejamento. A visão sistêmica abrange a compreensão do todo, incorporando desde a articulação da escola com as instâncias externas até a integração entre os diferentes segmentos dentro da própria instituição. Para tal, é necessário que o gestor desenvolva um pensamento estratégico capaz de identificar os pontos críticos da instituição e elaborar estratégias eficazes para superá-los. O planejamento delinear os objetivos, metas e estratégias a serem adotados para enfrentar os desafios, tudo isso formalizado em um plano de ação estruturado.

Para terminar, a gestão participativa corresponde a plena participação da comunidade escolar. Machado (2023, p. 16) define essa abordagem “pela participação ativa dos funcionários na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados”.

Esses três modelos de gestão auxiliam na identificação dos principais desafios enfrentados pela escola, possibilitando à equipe gestora tomar decisões mais precisas e eficazes com base nesse diagnóstico. Machado (2023, p. 28) ressalta que “pensar estrategicamente no desempenho da escola é ter essa visão do todo e de suas relações de interdependência”.

Em síntese, observa-se que a gestão escolar desempenha um papel essencial no êxito ou fracasso de uma instituição de ensino. Enquanto liderança educacional, cabe ao gestor o papel de acompanhar, orientar e monitorar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, bem como promover um clima escolar favorável à interação entre os diversos elementos que compõe a instituição. Dessa forma, é fundamental que o gestor desenvolva uma visão sistêmica e estratégica, estimulando a participação ativa da comunidade na tomada de decisões. Para tanto, a gestão escolar se apoia fortemente na gestão pedagógica, reconhecendo-a como um

maneira. São *stakeholders*: os funcionários, gestores, proprietários, fornecedores, clientes, credores, Estado (enquanto entidade fiscal e reguladora), sindicatos e diversas outras pessoas ou entidades que se relacionam com a organização” Machado (2023, p.11).

elemento de importância fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação eficaz da gestão pedagógica influencia diretamente na qualidade do ambiente educacional e na formação dos alunos. A próxima seção traz de forma mais aprofundada esse tema.

3.1.2 Gestão Pedagógica: Estratégias e Interseções em Planejamento, Currículo e Interdisciplinaridade

A gestão pedagógica está no escopo de atuação do gestor escolar e representa uma das esferas de responsabilidade essencial desse, abrangendo a condução estratégica de iniciativas, voltadas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem na instituição. Para Lück (2009, p. 93), a gestão pedagógica

constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho.

Sendo assim, as ações propostas, vislumbradas pela gestão escolar, devem ser cuidadosamente planejadas e executadas, garantindo que a gestão pedagógica ocorra de maneira adequada ao atendimento das demandas da instituição.

Lück (2009) pontua que o gestor desempenha um papel fundamental ao representar e coordenar as atividades que permeiam a rotina escolar. Além disso, é responsável por administrar os recursos disponíveis, coordenar o planejamento escolar e monitorar os resultados das avaliações. Conforme ressaltado pela autora, todos esses aspectos contribuem e dão suporte e sustentação para que a gestão pedagógica atenda às necessidades e expectativas dos educandos. A figura a seguir ilustra a centralidade e a relevância que a gestão pedagógica deve ter em relação aos demais componentes de atuação do gestor.

Figura 1 – Centralidade da Gestão Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Portela, Lück e Gouvêa (2006 *apud* Lück, 2009, p. 95).

A imagem destaca cinco dimensões da gestão escolar, sendo a gestão pedagógica o ponto central. Para garantir que a gestão pedagógica seja eficaz, é fundamental contar com o apoio de áreas como coordenação e representação, administração e finanças, avaliação educacional e planejamento. Essas áreas atuam como subsídios para uma gestão pedagógica satisfatória, sendo o planejamento um dos elementos cruciais para o bom andamento da instituição, fornecendo estrutura e direção para as atividades educacionais. Lück (2009, p. 32) enfatiza que “sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação”.

Ou seja, sem um planejamento que organize e oriente o trabalho a ser realizado, as ações podem resultar em abordagens momentâneas e casuais, desconectadas do processo educacional. Isso compromete a eficácia das atividades desenvolvidas e prejudica o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, a ausência de um planejamento adequado pode resultar na falta de definição precisa dos

objetivos a serem alcançados, dos recursos necessários para atingi-los e da avaliação dos resultados obtidos.

Para uma compreensão mais ampla dos diferentes tipos de planejamento presentes nas várias esferas educacionais, Vasconcellos (2002) destaca sua 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 às políticas educacionais nas esferas dos governos federal, estadual e municipal.
Planejamento da Escola	Trata-se do Projeto Político-Pedagógico da escola e envolve as esferas pedagógicas, administrativas e comunitária.
Planejamento Curricular	É a proposta de currículo que será oferecida pela escola.
Projeto de Ensino-Aprendizagem	De acordo com Vasconcellos (2002, p. 96), “é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático.”
Projeto de Trabalho	São os planejamentos feitos a partir de um projeto desenvolvido pela escola por um período.
Planejamento Setorial	Realizado nos níveis intermediários entre os setores da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando o quadro, observa-se que o planejamento está presente desde o âmbito macro, das políticas educacionais, até o micro, no contexto da sala de aula. Os planejamentos apresentados no quadro têm sua relevância, pois apontam as diretrizes que vão nortear o trabalho a ser desenvolvido em todas as esferas educacionais. Além disso, o planejamento possibilita

a organização e preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e,

acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas (Lück, 2009, p. 33).

Ou seja, o planejamento possibilita a organização prévia das ações necessárias, tornando o processo mais eficiente. Em relação aos planejamentos apresentados, será priorizado neste estudo o Planejamento Curricular. Esse enfoque foi feito em razão da correlação com o problema de pesquisa apresentado.

Para abordar as questões relacionadas ao planejamento curricular, será considerado o currículo como ponto de partida. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer uma compreensão clara do que realmente constitui o currículo escolar. Para Roldão e Almeida (2018, p. 7), currículo é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Ou seja, o currículo refere-se aos conteúdos a serem estudados ao longo da jornada escolar do aluno. Não obstante, o currículo não deve ser estático e imutável. Pelo contrário, o currículo deve ser dinâmico e adaptável, capaz de refletir as mudanças das necessidades dos alunos e as demandas da sociedade em constante evolução.

Moreira (2007, p. 287) salienta que “há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola”. Esses processos são fundamentais para garantir que os conteúdos abordados sejam relevantes, significativos e adequados às necessidades dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que o currículo assegure o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais. Para que isso se concretize, é necessário que as escolas organizem a gestão do seu currículo. Segundo Roldão e Almeida (2018, p. 11-12),

a lógica de projeto curricular contextualizado (ou currículo da escola, se preferirmos) tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da administração nacional do currículo. Aquilo que se busca, na gestão autônoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos.

Isso implica que o currículo da escola seja projetado para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Para tal propósito, ocorre o que Roldão e Almeida (2018) categorizam na gestão curricular como nível institucional (meso), nível grupal (meso) e nível individual (micro).

O nível institucional aborda a gestão do currículo dentro do contexto específico de cada escola, levando em consideração suas características e objetivos educacionais. Já o nível grupal está relacionado à adaptação curricular feita para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma, considerando suas particularidades e perfis de alunos. Por fim, o nível individual refere-se às decisões tomadas pelos professores no dia a dia da sala de aula, que envolvem escolhas pedagógicas específicas para atender às necessidades individuais dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem eficaz.

Roldão e Almeida (2018, p. 21) enfatizam que “esses três níveis interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente num processo que é sempre circular, potenciador de novas dinâmicas educativas, e tendo como referência o currículo nacional”. Assim, a gestão do currículo se revela como um processo dinâmico e essencial, demandando a participação e colaboração de todo o corpo docente da escola. É por meio dessa abordagem coletiva que se torna possível criar um ambiente educacional que verdadeiramente promova e favoreça a aprendizagem dos estudantes, já que o objetivo da gestão do currículo é promover uma abordagem mais eficaz e adaptada às necessidades específicas dos alunos (Roldão; Almeida, 2018).

Moreira (2007) postula que os conhecimentos selecionados, organizados e distribuídos devem ser relevantes, apreendidos criticamente e mobilizados na perspectiva de transgressão das fronteiras que restrinjam ou impeçam o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes e experiências inscritos no meio social. Em vista disso, a interdisciplinaridade pode ser importante aliada na articulação entre as disciplinas escolares. Buss (2016, p. 72) conceitua que a interdisciplinaridade diz respeito a

busca de um ensino pautado na participação de múltiplos olhares, com articulação e contextualização dos conhecimentos, de uma abrangência que não descuide do aprofundamento e uma particularidade que não descuide da complexibilidade. A interdisciplinaridade busca um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora contando com o trabalho em equipe e também com o individual.

Assim, a interdisciplinaridade ao estabelecer conexões e inter-relações entre as disciplinas, por meio de distintas abordagens contextualizadoras dos objetos de conhecimento, revela-se como uma ferramenta poderosa na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Como enfatiza Lück (1994), essa abordagem se apresenta como

uma condição fundamental para superar a tradicional fragmentação do ensino, permitindo a formação integral do indivíduo ao possibilitar o rompimento das fronteiras disciplinares estabelecidas.

A interdisciplinaridade possibilita uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, promovendo uma compreensão holística dos fenômenos e estimulando a reflexão crítica e criativa dos estudantes. Lück (1994) ressalta, ainda, que a efetivação da interdisciplinaridade demanda o envolvimento ativo, o engajamento e a participação plena dos professores, especialistas e gestão escolar na superação da fragmentação curricular. Em vista disso, a discussão e o planejamento coletivos podem contribuir significativamente para a implementação de um plano que incorpore abordagens interdisciplinares.

Roldão e Almeida (2018, p. 43) trazem suas contribuições sobre esse aspecto ao apontar que, para romper a lógica fragmentária, é necessária a “concretização de lógicas de trabalho colaborativo quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar”. As autoras consideram o trabalho colaborativo como a realização de práticas em conjunto, tanto dentro das disciplinas específicas quanto em um contexto interdisciplinar (Roldão; Almeida, 2018). Ainda segundo os autores, essa organização contribui para que o estudante possa ter uma melhor compreensão sobre a realidade e suas complexidades.

Todavia, Lück (1994) sinaliza uma dificuldade para o desenvolvimento desse trabalho integrado nas escolas, indicando que a adaptação a novas abordagens exige apoio contínuo e preparo dos profissionais. Em relação a isso, Buss (2016, p. 74) também destaca que há

tentativas frustradas e as não tentativas de trabalhos interdisciplinares, pois faltam aos professores uma visão global e contextualizada, um pensamento e uma prática que articule as partes e o todo. Por isso, pensar um trabalho interdisciplinar passa necessariamente por professores que tenham predisposição e preparação para esse tipo de atividade.

Nesse contexto, a preparação mencionada pelo autor exige dos professores uma formação continuada e permanente, a fim de habilitá-los para desenvolverem seu trabalho de maneira interdisciplinar. Para Buss (2016, p. 75),

a formação do professor interdisciplinar procuraria dar ao docente a capacidade de atuar em uma atitude pedagógica interdisciplinar, em conjunto com seus pares, numa prática que esteja estabelecida na colaboração, na comunicação e na troca de saberes e experiências entre os professores e entre professores e alunos.

Posto isso, a formação dos professores se torna crucial para que compreendam a proposta pedagógica e consigam implementá-la efetivamente, colaborando de maneira conjunta com seus colegas de trabalho. Essa temática será explorada com mais profundidade no próximo eixo deste trabalho.

3.1.3 Formação docente e desenvolvimento profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já destacava a importância da formação continuada dos docentes. Em seu artigo 67, Inciso II, é mencionado o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996, recurso *online*). Além desse, o artigo 70 prevê recursos específicos para a "remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação" (Brasil, 1996, recurso *online*), evidenciando a preocupação dos legisladores com o processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores.

Relatórios internacionais sobre Educação também mencionam a importância da formação docente. Segundo Marcelo Garcia (2009), tanto a OCDE quanto a Associação Americana de Investigação Educacional produziram relatórios sobre como promover a aprendizagem contínua dos professores ao longo de suas carreiras. Sobretudo, apontando que, em contextos de reformas educacionais, essa questão precisa estar na pauta das discussões durante a implementação das políticas educacionais.

O autor traz essa questão ao afirmar que os processos de reformas educacionais, ao reconstruir a cultura escolar, demandam o desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009). Imbernón (2009, p. 34) corrobora essa perspectiva ao ressaltar que "em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas". Dessa forma, os professores assumem um papel central como profissionais que estão diretamente

envolvidos na implementação e adaptação das mudanças propostas. Fusari (1992, p. 27- 28) enfatiza que

A competência docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência ("saber fazer bem"), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão - profissional - educador.

Conforme destacado pelo autor, a formação dos professores deve ser um processo contínuo e permanente, visando o aprimoramento constante de suas competências pedagógicas. Imbernón (2009, p. 7) destaca que a formação permanente dos professores teve avanços na última etapa do século XX como, por exemplo, "a crítica rigorosa à racionalidade técnico formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo". Entretanto, segundo o autor, ainda há muitos programas de formação atualmente em que não se busca inovação, predominando a formação transmissora, descontextualizada dos problemas reais dos professores.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2009, p. 23) reforça que

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desatualização" dos professores.

O autor supracitado faz uma crítica ao consumismo de cursos, seminários e ações de formação que pouco acrescentam, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais criteriosa e reflexiva em relação às oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas aos educadores. Nóvoa (2009) ainda defende que a única saída possível é os professores buscarem uma formação sólida, enriquecida pelo contexto de atuação e pela colaboração com colegas, promovendo seu desenvolvimento profissional e evitando o isolamento, que pode comprometer sua prática pedagógica e complementa que

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras (Nóvoa, 2009, p. 31).

Desse modo, o desenvolvimento profissional não se limita apenas à aquisição de novos conhecimentos ou habilidades, mas também envolve uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, a colaboração com colegas e a participação em comunidades de prática. Segundo Fernandes *et al.* (2016, p. 01), o conceito de comunidades de prática foi desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger em “seus estudos sobre a teoria da aprendizagem”. Ainda de acordo com os autores acima, as comunidades de prática são compostas por profissionais que “compartilham de um mesmo interesse ou paixão, interagem regularmente, trocam informações e conhecimento, buscam sustentar a comunidade e compartilham do aprendido” (Fernandes *et al.*, 2016, p. 01).

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2009, p. 59) pontua questões sobre a formação colaborativa entre o corpo docente e a importância da responsabilidade coletiva “para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado”. O autor ainda enfatiza que a formação permanente deve ocorrer a partir de uma análise real sobre sua prática docente, de maneira que se realize uma “autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz” (Imbernón, 2009, p.47).

Além disso, destaca outras propostas relevantes para a formação docente, como estabelecer redes de inovação entre os educadores, formação a partir dos projetos desenvolvidos pela escola e, sobretudo, “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação” (Imbernón, 2009, p. 39). Logo, torna-se claro que o ciclo de ação, reflexão e ação deve ser contínuo, proporcionando aos educadores oportunidades constantes de crescimento e aprimoramento. Dessa forma, o autor ressalta que é “preciso criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais” (Imbernón, 2009, p. 110).

Para contribuir com essa reflexão, Marcelo Garcia (2009, p. 10) explica que o desenvolvimento profissional docente é um processo, “que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais”. Esse processo de formação continuada não apenas aprimora as competências profissionais dos educadores, mas também promove uma cultura de aprendizagem colaborativa e inovadora dentro da instituição educacional. Essa inovação institucional traz melhorias para o desenvolvimento dos processos educacionais e conseqüentemente nos resultados de aprendizagem.

Imbernón (2009, p. 63) pontua que a inovação deve residir no coletivo e ao estar inserida na cultura profissional “se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento”. O autor supracitado ainda menciona que o objetivo principal da formação contínua docente é a busca pela inovação institucional e destaca que, sobretudo em contextos de reformas educacionais, torna-se imperativo que práticas inovadoras de educação estejam presentes no cotidiano escolar.

Corroborando esse cenário, Santos e Perim (2013) enfatizam que a responsabilidade dos professores tem se intensificado devido às transformações em curso. Tanto a instituição escolar quanto seus educadores são chamados a assumir um compromisso ainda maior com o processo de aprendizagem dos alunos, especialmente no contexto da educação pública, onde a qualidade do ensino desempenha um papel importante na promoção da mobilidade social de seus estudantes. Dessa maneira, o conceito de responsividade, embora originado no campo da sociologia do direito, mostra-se particularmente relevante no contexto educacional contemporâneo (Nonet; Selznick, 2009 *apud* Burgos, 2012). Segundo Burgos (2012, p. 1048),

Pode-se afirmar que a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre a aprendizagem, formula procedimentos que assegurem a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os alunos e seu mundo. Fazendo isso, a escola transforma expectativas de mobilidade social e de acesso à cidade em mais institucionalidade e mais democracia.

Burgos (2012) destaca a importância de a escola agir de forma responsiva, ou seja, adaptando-se às necessidades em constante evolução dos alunos e do mundo ao seu redor. Ao preservar sua responsabilidade central pela aprendizagem, a escola

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

Sendo assim, o envolvimento, o comprometimento e a adesão dos professores para a construção dessa nova educação que se apresenta, conforme apontado ao longo da apresentação do referencial, passa necessariamente pela formação e desenvolvimento profissional.

Para isso, o gestor escolar tem um papel preponderante no incentivo à participação dos docentes em cursos formativos, bem como oportunizar momentos de formação. Nesse contexto, é primordial que a gestão escolar promova a criação de ambientes propícios à formação contínua, garantindo, desse modo, a constante evolução profissional dos educadores. Segundo Imbernón (2009, p. 26), para a materialização de um ambiente de formação permanente é necessária uma “organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros)”. Dessa forma, cabe à gestão implementar práticas caracterizadas pelo respeito, liderança democrática e participação de toda a equipe.

Em síntese, a partir do referencial teórico apresentado, constata-se que a gestão escolar, representada pelo diretor, possui uma significativa responsabilidade em promover um ambiente escolar propício ao desenvolvimento educacional e dedicado à contínua melhoria das práticas pedagógicas. Diante disso, é essencial que ele trabalhe em conjunto com sua equipe na condução dos processos educacionais, visando não apenas promover um ambiente propício à aprendizagem, mas também aprimorar continuamente o trabalho desenvolvido na escola.

Nesse contexto, a gestão pedagógica emerge como uma parceira valiosa na condução do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na elaboração dos planejamentos, no desenvolvimento da interdisciplinaridade e na gestão eficiente do currículo escolar. Por fim, é fundamental ressaltar que o professor desempenha um papel central nesse processo e, portanto, deve buscar constantemente uma formação que atenda às demandas educacionais contemporâneas.

Na próxima seção, é apresentada a proposta metodológica articulada para coletar os dados relacionados à análise do caso de gestão abordado neste estudo. O referencial teórico, aqui apresentado, subsidia as discussões a partir dos dados obtidos para uma melhor compreensão sobre o processo de implementação do NEM, trazendo, assim, um horizonte para a elaboração do plano de ação.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção é dedicada à apresentação da metodologia utilizada para a produção de dados da pesquisa, incluindo os atores pesquisados e os instrumentos selecionados. De acordo com Gil (2002, p.17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. O problema identificado nesta pesquisa está relacionado à dificuldade enfrentada pelo corpo docente, especialistas e coordenação da Escola Estadual Francisco Escobar ao planejar e implementar práticas que atendam às demandas do NEM.

Para o levantamento dos dados iniciais necessários à pesquisa, que compõem o capítulo 2, foi feita pesquisa documental em fontes primárias, dentre essas: relatórios produzidos pelas especialistas e coordenadoras do Ensino Médio, as atas de reunião de módulo II e o plano de ação do Programa Jovem de Futuro. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 210), “fontes primárias são importantes porque são produzidas ‘tão próximas quanto possível’ da ação”. Nesse sentido, atores reais, por meio de suas experiências, produzem evidências as quais validam a questão de pesquisa.

Para complementar esses dados, foi realizado o levantamento bibliográfico, que se constituiu por leis, resoluções, portarias, pareceres e demais documentos orientadores, publicados pelo Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Além disso, foram utilizados textos de livros e artigos, os quais embasaram as discussões em algumas seções do Capítulo 2 e alguns trechos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para a produção dos dados que compõem o capítulo 3, utilizou-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, por meio de pesquisa de campo. De acordo com Vergara (1998, p. 45-46), é a “investigação empírica realizada no local

onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Esses elementos coletados possibilitarão a análise dos problemas evidenciados no caso de gestão.

O instrumento delineado foi o questionário fechado, o qual se encontra no Apêndice A, aplicado aos professores do Ensino Médio, visando compreender as dificuldades enfrentadas nos dois primeiros anos de implementação do NEM, de que forma acontece o planejamento curricular e se há a preocupação de integração entre as áreas. O questionário também traz questões relacionadas à atuação da gestão escolar enquanto liderança e sua contribuição para a promoção de um clima escolar favorável ao processo de ensino aprendizagem e como a gestão integrada, estratégica e participativa acontecem na escola. Por fim, procura-se entender qual a relevância da formação continuada docente e de que forma ela pode acontecer no contexto escolar.

Optou-se pela aplicação de questionários, pois eles permitem coletar informações de uma grande amostra de participantes de maneira relativamente rápida e eficiente (Lakatos; Marconi, 2003). Os questionários são compostos pela escala de Likert e a escala de frequência e foram aplicados a 26 professores efetivos e contratados, que atuaram nos anos de 2022 e 2023, no NEM, mantidos na escola no ano de 2024.

Desse quantitativo, 8 são professores da área de Linguagens, 6 professores da área de Ciências da Natureza, 4 professores da área de Matemática e 8 que atuam na área de Ciências Humanas e Sociais. Essa escolha foi feita em razão da necessidade de capturar perspectivas consistentes ao longo do período de implementação das mudanças curriculares e pedagógicas. O instrumento de pesquisa foi disponibilizado por meio do *Google Forms* devido à sua praticidade, tanto para os participantes responderem como para a eficiente tabulação dos dados obtidos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 202), “a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade”. Sendo assim, os questionários foram elaborados com 44 perguntas, divididos em cinco eixos e o tempo estimado para resposta foi de 10 a 15 minutos. O primeiro eixo traz perguntas sobre a caracterização dos respondentes. O segundo eixo aborda o contexto de implementação do NEM. O terceiro eixo traz questões relacionadas à atuação da gestão escolar, clima escolar e gestão integrada, estratégica e participativa. O quarto eixo vai trazer indagações sobre a gestão pedagógica,

currículo, planejamento e interdisciplinaridade. E por fim, as questões do quinto eixo versam sobre formação docente continuada e permanente.

Os questionários foram disponibilizados, através do *Google* Formulários, no dia 28 de junho de 2024 e enviados via aplicativo de mensagens instantâneas aos 26 professores selecionados para a pesquisa. Desses, 21 responderam dentro do prazo estipulado de uma semana, que foi encerrado em 5 de julho. Em 8 de julho, o formulário foi reenviado aos que não haviam dado retorno e mais 2 professores submeteram suas respostas. No total, 23 professores completaram o formulário. Após a coleta dos dados, iniciou-se o processo de tabulação, utilizando como suporte o *Google* Formulários, que organiza automaticamente as respostas.

Foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está disposto no Apêndice B, com especialistas e coordenadoras do NEM. Essas contam com 30 perguntas que trazem questões relacionadas aos cinco eixos mencionados na descrição da estrutura do questionário acima. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas de modo presencial e agendadas previamente com as 2 especialistas efetivas do Ensino Médio e as 2 coordenadoras que também ocupam cargos efetivos. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 196), a entrevista “trata-se, pois, de uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Além disso, a entrevista semiestruturada permite inserções que serão necessárias no decorrer da conversa (Lakatos; Marconi, 2003).

A realização da conversa teve como intuito o levantamento de dados sobre as dificuldades percebidas no processo de implementação, bem como entender a abordagem adotada pela gestão pedagógica da escola, correlacionando os apontamentos destacados pelos diferentes atores da pesquisa. Essas profissionais estão intimamente envolvidas com a implementação do NEM desde o seu início em 2022, o que as torna fontes valiosas de informações e perspectivas sobre o processo.

As coordenadoras do NEM foram entrevistadas individualmente no dia 9 de julho, nas dependências da escola. Para propiciar um ambiente confortável às respondentes, a conversa foi realizada em uma sala reservada e tranquila, conhecida como "sala do benefício". As duas entrevistas duraram em média 50 minutos. Ambas demonstraram estar bastante à vontade durante a entrevista, embora as questões relacionadas à gestão parecessem exigir maior cuidado na escolha das palavras. Responderam com bastante segurança as perguntas referentes ao modelo do NEM.

No dia 15 de julho, foi realizada a entrevista com a especialista do turno matutino na sala da supervisão, com duração de 39 minutos. A entrevista foi brevemente interrompida em alguns momentos para atender demandas do dia, mas essas pausas não comprometeram o andamento geral. No entanto, a especialista demonstrava certa pressa em responder às perguntas, possivelmente devido ao acúmulo de tarefas do final do semestre escolar. Na mesma data, foi feita com a especialista do noturno na sala da secretária. A entrevista foi tranquila, sem interrupções, e durou cerca de 55 minutos. Notei em ambas, novamente, um cuidado especial nas respostas relacionadas à gestão.

As entrevistas foram gravadas utilizando o aplicativo Gravador de Voz e transcritas com o auxílio do *Blip ViraTexto*. Após, as gravações foram ouvidas na íntegra para garantir a precisão da transcrição realizada pelo aplicativo. Posteriormente, as respostas foram organizadas em um quadro, categorizadas conforme os eixos da pesquisa. Essa segmentação facilitou uma análise mais aprofundada e estruturada dos dados coletados.

Lakatos e Marconi (2003, p. 167) ressaltam que “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Logo, os dados contribuíram de maneira significativa para as discussões teóricas dos eixos gestão escolar, gestão pedagógica e formação docente e permitiram a realização da análise do problema, subsidiado pelo referencial apresentado no início do Capítulo 3.

Além disso, os dados revelaram-se fundamentais para a elaboração do Plano de Ação apresentado no Capítulo 4, destacando sua relevância prática na formulação de soluções voltadas para superar as dificuldades identificadas.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados, as questões que compõem o questionário e o roteiro de entrevistas foram organizadas em cinco eixos temáticos de análise. O primeiro concentra-se em aspectos relacionados ao perfil dos profissionais, como tempo de atuação na escola e formação acadêmica. O segundo eixo, por sua vez, aborda a implementação do NEM e as mudanças resultantes da reforma. Esses pontos permitem avaliar o impacto que a proposta do NEM trouxe para a rotina escolar e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

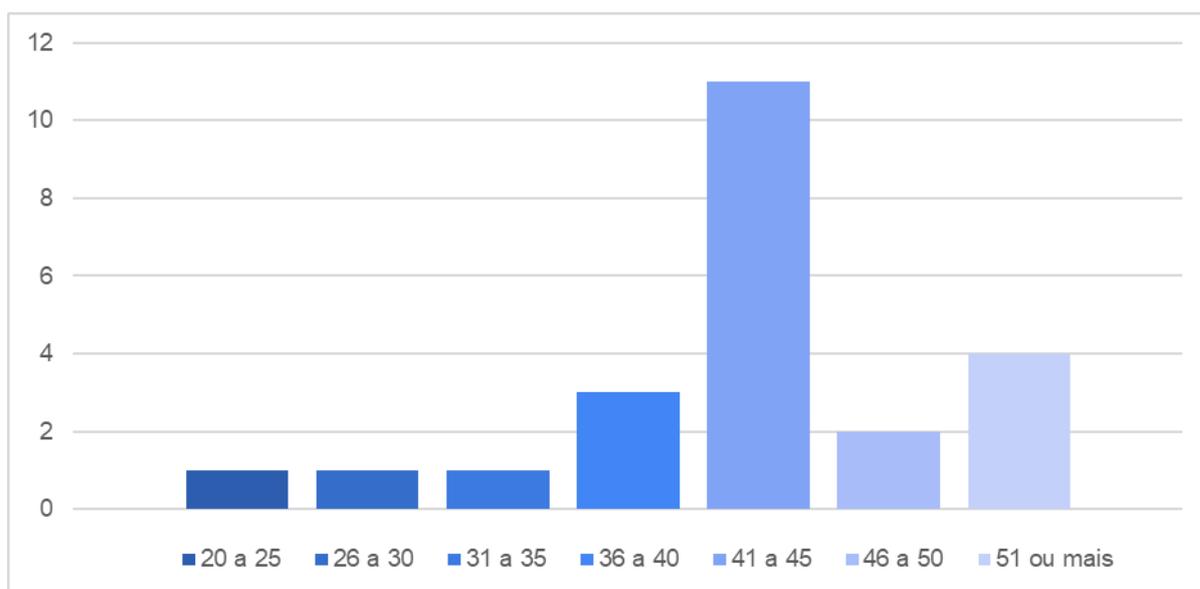
O eixo Gestão Escolar, Clima Escolar e Gestão Integrada, Estratégica e Participativa explora o papel da gestão como liderança institucional e pedagógica, analisando como o clima escolar pode influenciar tanto o ambiente de trabalho quanto o desempenho dos alunos. Além disso, esse eixo investiga a importância de uma gestão integrada, estratégica e participativa na promoção de uma cultura escolar eficaz e no fortalecimento da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

O eixo seguinte aborda a Gestão Pedagógica, enfocando temas como Planejamento, Currículo e Interdisciplinaridade. Essas questões oferecem uma visão mais aprofundada sobre como esses aspectos são conduzidos e qual a percepção dos profissionais em relação a eles, proporcionando uma compreensão mais clara das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Por fim, o último eixo aborda a formação docente, destacando sua importância para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e o fortalecimento da qualidade do trabalho desenvolvido. Para preservar o anonimato dos respondentes, conforme estabelecido no termo de consentimento, os participantes foram identificados por números, com a adição de "E" para as especialistas e "C" para a coordenação do NEM. A especialista e coordenadora do turno da manhã são identificadas pelo número 1, enquanto a especialista e coordenadora do noturno pelo número 2.

3.3.1 Caracterização dos profissionais

As questões que compõem esse eixo de análise fornecem informações sobre a idade, o tempo de atuação na escola e a formação acadêmica dos participantes. Para uma análise mais precisa, os dados serão apresentados de forma segmentada, distinguindo docentes, especialistas e coordenadoras. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais aprofundada das características profissionais e acadêmicas de cada grupo. Com relação ao perfil docente, o questionário começa perguntando a idade dos participantes, conforme apresentado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Perfil etário do quadro docente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio do gráfico pode ser verificada uma predominância de docentes na faixa etária acima de 40 anos, 73,9% dos respondentes. A menor presença de professores mais jovens pode sugerir desafios na renovação do quadro docente ou uma menor entrada de novos profissionais na carreira, seja pela falta de um plano de carreira atrativo ou pela baixa procura pelos cursos de licenciatura. Para Aranha e Souza (2013, p. 78), “a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino, uma crise estrutural”. Segundo os autores, o elemento-chave dessa crise se deve aos baixos salários e ao desprestígio da profissão e reiteram que “a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente” (Aranha; Souza, 2013, p. 79).

Com relação às especialistas e coordenadoras, a entrevista também tem início com o questionamento em relação a idade, todas na faixa de 36 a 40 anos, indicando um padrão similar ao quadro docente.

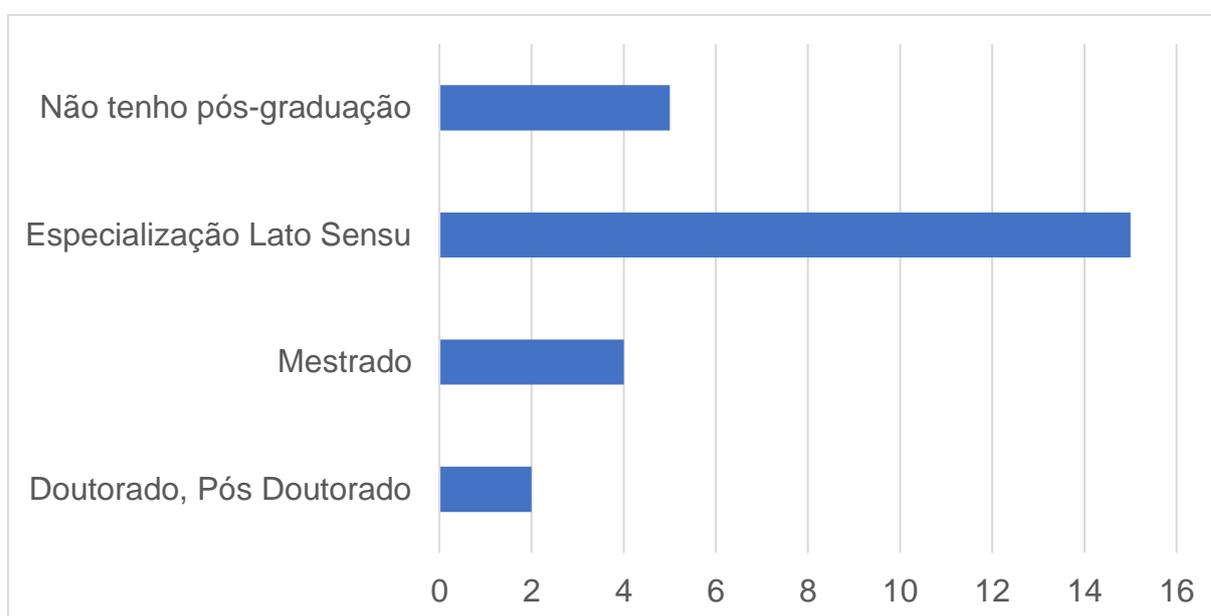
Quanto à formação inicial, no que toca ao quadro docente, 22 possuem licenciatura plena e 1 fez curso superior de bacharelado. As especialistas possuem licenciatura em Pedagogia. A coordenadora do turno da manhã (C1) possui licenciatura em Química e a coordenadora do noturno (C2) tem licenciatura em Geografia.

A partir desses dados, conclui-se que, entre as potencialidades relacionadas à formação inicial, a escola possui um alto índice (95,7%) de profissionais formados nos

cursos de licenciatura. Nesse sentido, cumpre, quase totalmente, o que está estabelecido na Lei 9.394/96, que, em seu artigo 62, determina que a formação para atuar na Educação Básica deve ser realizada em nível superior, por meio de um curso de licenciatura plena (Brasil, 1996).

Ainda com relação à formação do quadro funcional, o questionário solicitou aos respondentes que marcassem todas as opções de cursos de pós-graduação já concluídos. O gráfico a seguir traz as informações obtidas:

Gráfico 2 - Formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados revelam que a maioria dos professores possui algum nível de pós-graduação, com 15 respondentes afirmando a conclusão de, pelo menos, uma especialização Lato Sensu. Observa-se também que, entre os docentes, 4 possuem mestrado e outros 2 possuem Doutorado e Pós-Doutorado, o que sugere um excelente nível de qualificação, potencial que pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, 5 docentes ainda não concluíram cursos de pós-graduação, o que evidencia uma lacuna na formação continuada de parte do corpo docente.

De modo bastante similar ao quadro docente, a formação da equipe pedagógica revela um nível de qualificação que pode agregar valor significativo ao desenvolvimento das práticas educativas na escola. A coordenadora do turno da manhã possui Especialização *Lato Sensu* na área de Informática na Educação, além

de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado na área de Química. A coordenadora do noturno possui pós-graduação com ênfase no ensino de Geografia. Dentre as especialistas, E1 possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Letramento, Mídias na Educação e Metodologias no Ensino Fundamental, E2 possui especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.

No que tange à formação docente como elemento que contribui com o aprimoramento das práticas no âmbito escolar, Lück (2009) destaca que a formação inicial e continuada dos professores representa um dos pilares fundamentais para a qualificação da educação.

Nesse mesmo sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22) ressaltam que estudos e pesquisas “chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos”. Ou seja, profissionais com boa formação, que se mantêm em constante atualização, têm maior capacidade de lidar com os desafios contemporâneos da educação, desde a implementação de novas metodologias até a adaptação a reformas curriculares, contribuindo para melhorias nos processos educacionais.

Portanto, é possível apontar que a escola dispõe de profissionais qualificados, que podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto das mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio, que exigem novas abordagens e adaptações curriculares. Contudo, a escola ainda conta com profissionais que não possuem nenhuma especialização e que necessitam de atenção especial.

A próxima dimensão abordada nos instrumentos de coleta de dados refere-se ao tempo de atuação docente, permitindo uma compreensão mais aprofundada da experiência docente acumulada ao longo dos anos por parte do quadro docente e pedagógico da instituição. Em relação a este questionamento, dos 23 docentes respondentes, 11 atuam como professores há mais de 15 anos. Outros 3 professores possuem entre 11 e 15 anos de carreira, 5 professores têm entre 6 e 10 anos, 2 estão na docência entre 3 e 5 anos, e 2 têm menos de 2 anos na profissão. Os dados mostram que quase metade dos professores possui mais de 15 anos de atuação, indicando que a escola conta com um corpo docente experiente.

Professores com essa trajetória possuem um repertório pedagógico extenso, acumulado ao longo de anos de prática. Entende-se que a experiência pode conferir

a eles uma visão mais crítica e abrangente sobre as implicações das reformas, permitindo que identifiquem rapidamente os desafios e as oportunidades trazidas pelas novas políticas educacionais. Contudo, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.23) pontuam que “a experiência docente deve se articular à garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão”. Sem esses elementos, ainda segundo os autores, pode não haver motivação e engajamento nos projetos e processos desenvolvidos no âmbito escolar. Em especial, em contextos complexos de reformas educacionais, a experiência por si só, sem o devido desenvolvimento profissional, pode não ser suficiente para atender de forma eficiente às novas demandas que surgem.

No que diz respeito ao quadro pedagógico, a especialista E2 atua na escola há 11 anos, enquanto E1 ocupa o cargo há 9 anos. As coordenadoras, por sua vez, lecionam na escola há mais de 6 anos, mas assumiram suas funções de coordenação após a implementação do NEM, em 2022.

Para terminar a construção do perfil profissional dos respondentes, foi feito o levantamento do número de profissionais efetivos e designados. De acordo com informações extraídas do livro de ponto de 2024, dos 23 professores que preencheram o questionário, 17 professores são efetivos e 6 professores são contratados. Dividindo por área do conhecimento os respondentes, 5 professores são de Ciências da Natureza, 8 são da área de Ciências Humanas, 6 de Linguagens e 4 professores da área de Matemática.

Com relação às especialistas e coordenadoras do NEM, todas são efetivas. Essa informação é importante, visto que um número elevado de profissionais efetivos permite a continuidade do trabalho pedagógico e seu aprimoramento de um ano para outro. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 23) enfatizam que “as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente”. Nesse contexto, a escola demonstra um potencial relevante por contar com um número expressivo de profissionais efetivos, especialmente aqueles em funções de liderança pedagógica, que desempenham um papel central no fortalecimento do processo educacional.

Feito o breve reconhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, a subseção a seguir apresenta os dados referentes ao eixo sobre as mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio e seu impacto no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

3.3.2 O Novo Ensino Médio

Nesta subseção são analisadas as percepções dos profissionais envolvidos no contexto da prática durante a implementação do NEM, nos anos de 2022 e 2023. Algumas perguntas que compõem este eixo de análise utilizaram dados produzidos por meio da escala Likert, que permite analisar as respostas de forma escalonada, com base nas opções de resposta: concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Já outras utilizaram a escala de frequência, cujas alternativas eram frequentemente, às vezes, raramente e nunca.

A primeira pergunta disposta no questionário avaliou se os docentes acreditam que a reforma ocorreu de forma precipitada, sem o tempo necessário para planejamento, ajustes e adequada preparação das escolas e profissionais envolvidos. 13 professores responderam que concordam totalmente que a Reforma do Ensino Médio ocorreu de forma apressada, enquanto 9 concordam parcialmente e apenas 1 respondeu que discorda parcialmente. Essa perspectiva, apontada pela grande maioria dos professores, de uma reforma feita às pressas corrobora com o que Bassi, Codes e Araújo (2017) apontam ao afirmar que a reforma teve um caráter autoritário pela falta de um diálogo prévio. Após a aprovação da reforma, sua implementação ocorreu sem um planejamento que preparasse as escolas, com foco no enfrentamento às mudanças propostas. Dessa forma, houve por parte dos professores resistência em relação às mudanças, conforme apontado no capítulo 2 e descrito pelas especialistas.

Na entrevista com a coordenadora C1 também é destacada a inexistência de uma maior interlocução entre a SEE e as escolas. A participante da pesquisa afirma:

Sim, faltou esse diálogo, faltou essa organização, faltou um conhecimento, um preparo das escolas para receber esse Novo Ensino Médio. Ele foi colocado de um dia para o outro, de um ano para o outro e a gente não se preparou e não tinha formação. Nem a equipe gestora, nem os professores, nem o sistema como um todo. Então, foi tudo muito no susto (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Corroborando o que foi apontado por C1, a coordenadora C2 reconhece que o Ensino Médio precisava de uma reforma, mas discorda da forma como a implementação foi conduzida. Segundo C2,

a implementação ela foi tão apressada, com tão pouca discussão, que a quem deveria nos orientar muitas vezes não sabe fazê-lo. Então por mais de uma vez eu busquei respostas de coisas importantes que eles nos cobram e eles nos cobram, mas eles não sabem responder o que deve fazer, como fazer (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Ela também lembra que houve, inclusive, um movimento estudantil para tentar barrar a implementação da reforma. Bassi, Codes e Araújo (2017, p.12) enfatizam que os resultados em avaliações externas, como o IDEB, demonstram que o Ensino Médio estava em “estado falimentar”, no entanto houve falhas na concepção da reforma. Em outras palavras, embora o Ensino Médio apresentasse resultados insatisfatórios, a reforma foi implementada sem o necessário diálogo e planejamento adequado para garantir sua eficácia.

Branco *et al.* (2018, p. 66) apontam que o Governo Federal desconsiderou, na reforma, questões que são cruciais e afetam a Educação como “a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas”.

Quando indagada como os professores receberam as mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio, a coordenadora C1 respondeu que

foi um processo de mudança bem complexo. Porque, principalmente para os itinerários, os professores precisaram buscar novos materiais, buscar uma outra forma de trabalhar que não era a que eles já estavam habituados. E eram componentes que eles nunca tinham trabalhado. Alguns assuntos, eles nunca tinham trabalhado. Então foi bem difícil essa mudança. Foi bem complexa. E para os professores de formação geral básica que perderam aulas, também foi muito difícil. Porque o mesmo conteúdo que ele trabalhava com duas aulas na semana, ele passa a ter uma só. E essa adaptação foi complexa para todos os professores. Foi um processo difícil essa mudança. Ainda mais que a gente não tinha uma formação para isso (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A entrevistada disse, também, que percebeu uma certa resistência dos professores em não aceitarem o novo modelo, mantendo a realização do trabalho da

mesma forma que já faziam antes da reforma. Ou seja, desconsiderando as mudanças introduzidas e a necessidade de adaptação às novas exigências. A especialista E2 corrobora com essa opinião ao dizer que os professores reclamaram bastante em razão da diminuição das aulas da FGB, do formato das ementas. Afirma que agora, depois de 2 anos de implementação, já não reclamam mais, “mas estão fazendo como se faz antes mesmo, como se fazia antes” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

Dentre as principais dificuldades encontradas para o entendimento da proposta do NEM, os docentes apontaram, entre as 5 opções disponíveis, em maior grau, o impacto das mudanças no processo de ingresso do estudante no Ensino Superior e também a falta de clareza dos documentos orientadores.

Ademais, a coordenadora C2 aponta, ainda, dificuldades em relação aos documentos disponibilizados pela SEE que deveriam orientar a implementação do NEM. Ela menciona que são muito vagos, nada práticos e complementa:

Bom, a maioria dos documentos orientadores, eles veem como uma constituição mesmo, assim, com parágrafos, artigos, orienta, mas quando há alguma lacuna ali naquela orientação, eles muitas vezes não sabem preencher essa lacuna, então assim, os documentos são muitos, a gente muitas vezes se perde. Eu como coordenadora, às vezes o professor me pede alguma coisa, eu falo assim, espera um pouquinho, dá um tempinho aí que eu vou procurar, aí eu vou buscar resolução, vou ler, aí recorto, mando, então assim, não é uma coisa, eu acho que são muitos documentos, eles deveriam talvez serem compilados, mais clareza, principalmente nas dúvidas que a gente tem que eles não sabem trazer (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Ao ser questionada sobre como os documentos orientadores trazem a proposta a ser desenvolvida nos itinerários, a coordenadora C1 afirma que os documentos que orientam sobre os Aprofundamentos são apresentados de forma generalista, o que deve ser trabalhado a cada bimestre, sem especificações ao professor sobre “o que ele realmente precisa trabalhar”. Ela acrescenta que, apesar de trazer algumas sugestões de atividades e referências, “isso se reduz a três páginas. O que é para o ano inteiro, três, duas, então é muito limitado”. Ela também relata que em relação às eletivas “a situação se complica mais ainda” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Ela explica que as orientações sobre o componente são

discorridas em ementa de uma ou duas folhas e que os objetos do conhecimento são tratados de maneira muito genérica. Para C1,

os professores ficavam muito perdidos. Quando nós implementamos aqui, no primeiro mês, todos os professores vieram atrás de mim. O que eu vou trabalhar? Porque por mais que tinha lá os tópicos, não tinha material. Então os professores ficaram muito desamparados. E a gente enquanto coordenador, mais ainda, porque a gente não conseguia ajudar. Então esse material foi muito falho (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Teixeira *et al.* (2024) trazem em seu estudo sobre as mudanças no Ensino Médio em escolas públicas de Minas Gerais esse contexto apresentado ao afirmar que a implementação do NEM tem sido “problemática”. Segundo os autores, isso se deve à falta de

preparo adequado da rede, dos professores e das escolas, principalmente em um período pós pandemia de Covid-19 e ensino remoto, que impactou negativamente a formação dos estudantes. Em consequência disso e diante do despreparo dos professores e da falta de organização por parte de órgãos educacionais, tanto docentes quanto estudantes têm estado totalmente perdidos (Teixeira *et al.*; 2024, p. 14).

Dessa forma, diante dos desafios apresentados, entende-se que a coordenação exerceu um papel muito importante na orientação e apoio aos professores, ainda que elas também tivessem suas próprias dificuldades pela falta de material de apoio. A especialista da manhã, E1, inclusive, confirma as dificuldades que os professores enfrentaram em relação à proposta dos itinerários, ressaltando que ela precisava “orientar os professores constantemente” (E1, entrevista realizada em 15 de julho de 2024). Contudo, ela também não teve a preparação necessária para que pudesse orientar com mais embasamento e segurança.

E1 também observa que a proposta apresentada no documento se mostra um tanto desconexa em relação aos itinerários. Como exemplo, cita o Itinerário de Práticas Comunicativas e Criativas, que em um dos bimestres aborda o tema do Sistema Único de Saúde (SUS). Em sua opinião, esse e outros temas demandam do professor de Linguagens um conhecimento especializado que ele frequentemente não possui, gerando desafios adicionais para o desenvolvimento das aulas.

Contudo, vale ressaltar que a especialista do turno noturno, E2, acredita que pode haver um aspecto positivo na situação, pois a falta de informações detalhadas nas ementas oferece aos professores uma maior liberdade para criar seus próprios materiais. Isso permite que eles ajustem o conteúdo de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

Em relação a percepção docente sobre o material e documentos orientadores, o questionário traz uma questão sobre os documentos referentes aos Itinerários Formativos, ao questionar se esses transmitiam com clareza qual era a proposta a ser desenvolvida. Em relação a isso, nenhum professor afirmou concordar totalmente; 12 respondentes concordaram parcialmente, 5 discordaram parcialmente e 6 discordaram totalmente.

Para apoiar o corpo docente no entendimento da proposta do NEM, a escola buscou oferecer o suporte, conforme evidenciado pelas respostas obtidas por meio do questionário aos docentes. A análise dos dados revela que 14 respondentes indicaram receber suporte da escola com frequência durante a implementação do NEM, enquanto 9 afirmaram que recebiam esse suporte às vezes. A ausência de respostas para as opções raramente e nunca sugere que, de modo geral, a escola cumpriu seu papel de orientação e apoio aos docentes. Esse cenário indica uma percepção positiva entre os professores em relação ao suporte institucional. Contudo, a quantidade significativa de respostas que indicaram suporte “às vezes” pode sugerir que ainda há espaço para melhorias no acompanhamento e apoio aos educadores.

Em relação às estratégias utilizadas pela escola para melhorar a compreensão sobre o NEM, o quadro 23, a seguir, traz as quatro opções que foram disponibilizadas na questão relativa aos tipos de estratégias, bem como as porcentagens obtidas por meio da pergunta.

Quadro 23 - Estratégias de suporte para docentes no contexto do NEM

Reuniões coletivas	82,6%
Atendimento individual	52,2%
Disponibilização de documentos orientadores	65,2%
Disponibilização de materiais complementares	30,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados demonstram uma preocupação da escola em oferecer suporte aos professores para uma melhor compreensão do NEM. As reuniões coletivas realizadas pela escola permitiram a construção conjunta do conhecimento acerca das propostas implementadas. A estratégia utilizada de atendimento individual, através de reuniões previamente agendadas com cada docente, proporcionou um suporte personalizado atendendo às necessidades específicas de cada docente.

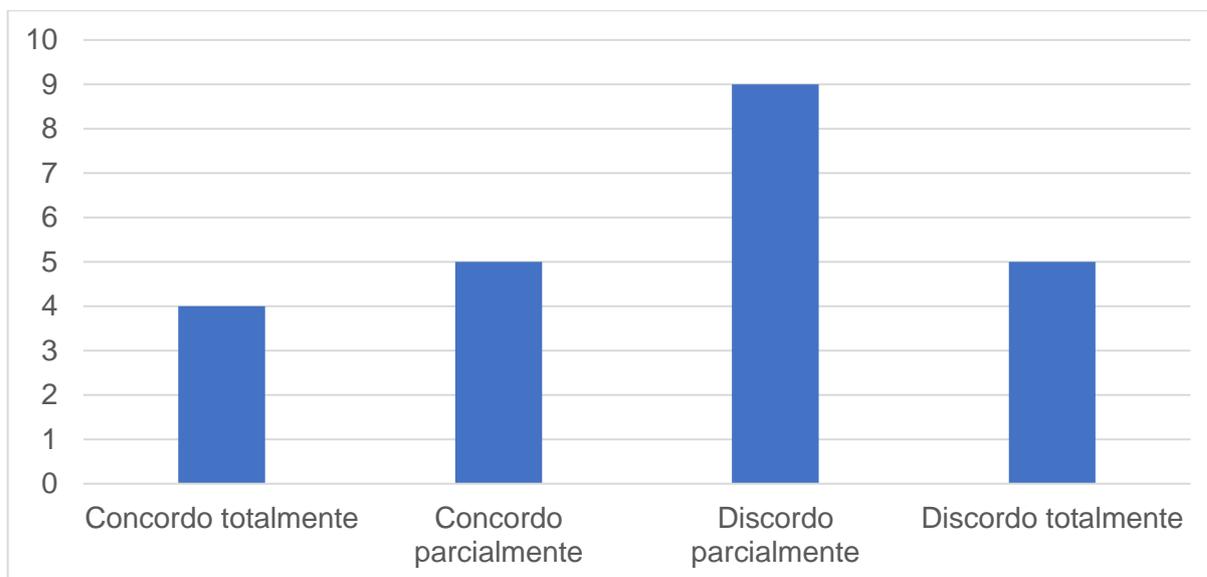
Esse tipo de abordagem permitiu um acompanhamento mais direcionado, em que questões particulares puderam ser abordadas com maior profundidade. Os atendimentos individualizados visavam também auxiliar os professores no uso dos materiais didáticos, especialmente nos Itinerários Formativos, dada a dificuldade enfrentada para obter esses recursos pedagógicos.

Em relação ao material didático, foi questionado, por meio de escala Likert, se os professores tiveram dificuldade para encontrar material didático dos Itinerários Formativos em que, 8 professores concordaram totalmente, 14 concordaram parcialmente, e apenas 1 professor discordou parcialmente. A coordenadora C1 também relatou essa dificuldade ao afirmar que

muitos professores buscaram auxílio nas mídias. Então, foram criados vários grupos de WhatsApp mesmo, Facebook que os professores compartilhavam materiais. Então, eu vi muito esse movimento de tentar buscar ajuda com um colega que também estava na mesma situação (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Tendo em vista a falta de material didático, foi perguntado aos professores se eles precisaram produzir material didático para o desenvolvimento das aulas depois da implementação do NEM. 100% dos professores concordaram, sendo 17 totalmente e 6 parcialmente. Isso revela a falta de investimento da SEE e de estrutura para a implementação do NEM, conforme já mencionado.

Em consequência da ausência de material e da necessidade de o professor precisar produzi-lo para as aulas, foi perguntado no questionário se as horas de atividade extraclasse foram suficientes para o desenvolvimento de material pedagógico. Foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Horas de atividade extraclasse

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio dos dados conclui-se que um grupo de 9 docentes considerou as horas extraclasse suficientes, sendo 4 plenamente satisfeitos e 5 que veem as horas como parcialmente adequadas. Ademais, 9 professores não estão totalmente satisfeitos com o tempo disponível, embora não rejeitem sua utilidade. Um grupo de 5 docentes considera as horas extraclasse totalmente insuficientes para atender às demandas de criação de material pedagógico.

Embora existam percepções variadas, 14 das 23 respostas expressa algum nível de insatisfação com o tempo extraclasse disponível para o desenvolvimento de materiais pedagógicos. Esses dados podem refletir uma sobrecarga de trabalho ou a necessidade de mais suporte e organização no planejamento das atividades extraclasse. Em relação a isso, Cássio e Goulart (2022, p. 290) pontuam que o NEM “intensifica drasticamente o trabalho docente” devido ao aumento das demandas profissionais. Além disso, as horas de cumprimento da carga horária extraclasse poderiam ser mais bem aproveitadas para atender a essas demandas, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Diante das dificuldades enfrentadas, muitos professores demonstram preferência pelos componentes da FGB ao compor sua carga horária. Nas respostas dadas ao questionário, 20 docentes indicaram que preferem ministrar aulas dos componentes da FGB, enquanto 3 preferem mesclar FGB com os Itinerários Formativos. Nenhum professor declarou optar, apenas, pelos Itinerários. É válido

ressaltar que em 2022, 52,2% dos professores pesquisados lecionaram componentes de FGB e Itinerário, aumentando para 65,2% em 2023. Esse fato deve-se à implementação gradual das turmas do NEM, o que obriga os professores a compor sua carga horária com um maior número de aulas de Itinerários.

Uma outra questão amplamente discutida entre os críticos da Reforma do Ensino Médio é a redução dos componentes da Formação Geral Básica em prol da implementação dos Itinerários Formativos. Tanto o questionário quanto a entrevista abordaram essa temática, questionando se um currículo composto por 60% de FGB e 40% de Itinerários resultou em prejuízos para a formação dos estudantes. Os dados revelam que 18 docentes concordam totalmente que houve, de fato, uma perda significativa na formação dos alunos, enquanto 5 concordam parcialmente com essa perspectiva. Costa e Silva (2019) trouxeram posicionamentos de algumas entidades a respeito desse assunto, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope):

A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino (Anfope, 2016 *apud* Costa; Silva, 2019, p.14).

Nesse sentido, o NEM pode aprofundar ainda mais as desigualdades existentes entre o ensino público e o privado. A coordenadora da manhã, em sua entrevista, enfatiza a disparidade entre as redes de ensino ao afirmar que “os alunos da rede pública que tiveram um grande comprometimento da formação geral básica, eles vão ficar, de certa forma, prejudicados em relação a outras redes” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A coordenadora do noturno também demonstra essa preocupação com a precarização do ensino público com a implementação do NEM. Ela cita a defasagem que os estudantes já apresentavam em Língua Portuguesa e Matemática, demonstradas inclusive nas avaliações externas, e que tendem a se acentuar com a redução da FGB. Para ela, “os alunos ficam perdidos e os professores também” diante da grande quantidade de componentes curriculares, o que é agravado pela falta de

orientações específicas para o ensino noturno (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Esse cenário representa um desafio considerável, uma vez que o ensino noturno acolhe um público diversificado, composto por trabalhadores adultos em busca de qualificação e jovens em circunstâncias específicas.

A coordenadora C2 complementa dizendo que os alunos ficam mais desinteressados com tantos componentes curriculares, porque não veem uma sequência nas matérias estudadas. Nesse mesmo sentido, a especialista E1 reitera em sua fala que “não viu, nesses anos, ganho para os alunos” com as mudanças na matriz curricular (E1, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

Por outro lado, a supervisora do noturno afirma que os Itinerários podem ser bem trabalhados e que isso depende muito da “disposição do profissional que trabalha esses componentes e dessa facilidade dele de se entrosar, de conversar, de trocar com seus colegas, porque, de fato, essa preparação não existe muito uma estrutura para ocorrer esse trabalho conjunto” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

Em relação a isso, na composição do questionário, há uma pergunta que questiona a existência de articulação entre os componentes curriculares no planejamento das aulas. O compilado de respostas indicou que 4 professores concordaram totalmente, enquanto 15 concordaram parcialmente. Houve também discordância, 3 parcialmente e 1 totalmente. Esse cenário aponta para a necessidade de fortalecer a colaboração entre os professores e de proporcionar mais momentos de planejamento conjunto para garantir que os componentes curriculares possam dialogar de maneira mais eficaz.

Souza e Garcia (2020, p. 12) ressaltam que “a interdisciplinaridade e contextualização entre as disciplinas é um fator muito importante para a compreensão dos alunos sobre os conteúdos, e deve ser devidamente alinhada ao cotidiano”. Dessa forma, é necessário que se crie espaços e tempos para que os professores possam coletivamente planejar suas aulas.

Com o objetivo de avaliar se o NEM promoveu um maior protagonismo entre os estudantes e se aumentou sua motivação para os estudos, foram coletadas as seguintes respostas:

Quadro 24 - Protagonismo e motivação dos estudantes a partir do NEM

Escala Likert	A proposta do NEM contribui para a valorização do protagonismo juvenil	Após a implementação do NEM, percebo os estudantes mais motivados para os estudos.
CONCORDO TOTALMENTE	4,3%	0%
CONCORDO PARCIALMENTE	56,5%	8,7%
DISCORDO PARCIALMENTE	30,4%	43,5%
DISCORDO TOTALMENTE	8,7%	47,8%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos dados acima, observa-se que um pouco mais de 60% dos professores concordam, em alguma medida, que o NEM promoveu um maior protagonismo dos estudantes. Essas respostas podem estar associadas às oportunidades que o estudante tem de escolher qual percurso formativo irá trilhar a partir do 2º ano do Ensino Médio. No entanto, a predominância de respostas "Concordo Parcialmente" sugere que, apesar do reconhecimento de uma tendência positiva, ainda há espaço para melhorias na implementação e efetividade desse protagonismo.

Por outro lado, 39,1% dos professores expressam uma percepção de que a valorização do protagonismo juvenil não foi plenamente alcançada, sendo que 8,7% discordam totalmente. Isso indica que uma parcela do corpo docente não percebe mudanças substanciais na promoção do protagonismo estudantil, o que pode estar relacionado a desafios práticos na implementação do NEM ou a uma desconexão entre a teoria da reforma e a realidade do ambiente escolar.

Durante a entrevista, as coordenadoras concordam que, na prática, o protagonismo dos estudantes ocorre de maneira relativa e C1 destaca que o professor desempenha um papel importante em incentivar os alunos nesse processo. Ela acrescentou que, em relação às escolhas dos Itinerários e Aprofundamentos, são poucos os alunos que têm maturidade para escolher qual percurso seguir, mesmo sendo orientados. Além disso, apontou que muitos escolhem aquilo que o amigo escolheu.

A especialista E1 entende que o NEM não trouxe um maior protagonismo e também concorda que eles escolhem de acordo com a opção do colega. Em contrapartida, a especialista E2 observou que, com as propostas do Novo Ensino Médio, os estudantes se tornaram mais participativos e expressam suas opiniões com maior frequência. Dessa forma, a opinião das coordenadoras e especialistas quanto ao protagonismo estudantil vai ao encontro das informações obtidas no questionário aplicado aos professores.

Sobre as eletivas, E2 lembra que a escola faz uma pré-seleção daquelas que têm condições de ofertar e que na prática não é possível cada um fazer “aquilo que quer” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024). Ferreti (2018, p. 29) aponta que

a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

Além disso, a escola ainda precisa definir as eletivas que serão oferecidas, levando em consideração sua realidade e as condições necessárias para viabilizar o desenvolvimento de cada uma.

Em relação à motivação dos estudantes, após a implementação do NEM, tem-se uma percepção de que, até o momento, a reforma não conseguiu alcançar um de seus principais objetivos: aumentar o engajamento dos alunos com os estudos. A coordenadora C1 menciona que percebeu os alunos muito desmotivados, principalmente nas aulas de itinerários e relata que ouviu de muitos estudantes “por que eu não estou estudando mais tendo mais uma aula de Física e eu estou estudando um tema que eu não queria estudar. Por mais que ele escolhesse a área, os temas abordados eram muitas vezes distantes da realidade deles” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A coordenadora C2 também tem essa percepção de que os estudantes estão mais desmotivados e atribui parte dessa situação ao fato deles não verem uma sequência nos conteúdos estudados e acrescenta que os alunos “têm um certo descaso com esses itinerários, então, pra eles, infelizmente... São indiferentes” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Logo, os dados sugerem que, embora o NEM possa estar promovendo algum nível de protagonismo juvenil, ele falha em motivar os estudantes de maneira significativa. A discrepância entre a valorização do protagonismo e a falta de motivação aponta para uma implementação que ainda não conseguiu transformar a dinâmica do ensino e aprendizagem de maneira que envolva os estudantes de forma mais profunda e significativa.

Moura e Lima Filho (2017, p. 120) enfatizam essa contradição do NEM:

Destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da Emenda Constitucional 95.

A falta de investimento para desenvolver, de maneira adequada, a proposta do NEM é um problema que está no cerne da sua implementação. Falta de estrutura física nas escolas, de material didático adequado para uso dos professores e ausência de formação para a coordenação, especialistas e professores, são alguns dos problemas que foram vivenciados pelos profissionais da escola.

Nesse aspecto, as coordenadoras relataram que a SRE não ofereceu formação para a implementação e, quando ocorreu, veio muito tardiamente. As especialistas concordam com o relato da coordenação e acrescentam que as formações que ocorreram posteriormente foram muito teóricas. A especialista E1 cita que ainda participou de uma formação na SRE, entretanto a especialista E2 conta que as formações das quais participou foram webinários feitos pela SEE “não, não houve diretamente essa formação da Superintendência e sim da Secretaria de Educação. Mas não antes da implementação, não houve essa preparação para a gente fazer a implementação (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

Em relação à falta de investimento, a especialista E1 cita que a proposta do NEM “é boa, mas a gente não tem recursos para poder implementar da maneira que deveria ser” (E1, entrevista realizada em 15 de julho de 2024). Um exemplo disso são os livros didáticos, que sempre foram um importante recurso didático para o professor em sala de aula, passaram a ser pouco utilizados pelos docentes, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 25 - Utilização do livro didático

Não utilizei devido à sua organização curricular	26,1%
Não utilizei por não contemplar os objetos de estudo do meu componente	39,1%
Foram utilizados regularmente por atender as necessidades pedagógicas dos alunos	17,4%
Foram utilizados com frequência visto que estavam de acordo com o planejamento elaborado no meu componente curricular	17,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados extraídos do questionário, 65,2% dos professores não utilizaram o livro didático em 2022 e 2023. Essa porcentagem só não foi maior porque, dentre os professores que responderam ao questionário, alguns trabalharam com o Itinerário Projeto de Vida, para o qual havia livro didático e foi bastante utilizado. Segundo a coordenadora C2 “o material de apoio é terrível, os livros didáticos, inclusive. Eu falei, eu não uso o livro didático, eu achei uma porcaria. Aí tem lá, ah, porque não aborda o seu conteúdo. Não, não, aborda, mas assim, de forma muito leviana, sabe?” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A especialista E2 concorda que os livros “não tem muito o componente deles ali” e isso implicaria em um maior planejamento das aulas (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024). A especialista E1 complementa e diz que não houve um entendimento dos professores de como utilizar os livros, uma vez que vieram muito integrados e por isso não há utilização deles.

Rêgo, Silva e Menezes (2024, p. 63) pontuam que a organização dos livros didáticos, por área do conhecimento, promove a “homogeneização das disciplinas e o esvaziamento dos conteúdos”, aprofundando ainda mais a desigualdade social entre os estudantes da rede pública e os da rede privada. As autoras ainda enfatizam que esse processo resulta no esvaziamento do conteúdo científico, uma vez que reduz a ênfase em conhecimentos específicos. Além disso, há uma diminuição da presença de profissionais com formação especializada na elaboração dos livros didáticos, o que compromete a qualidade e a profundidade da formação oferecida.

Finalmente, foi perguntado às especialistas e coordenadoras do NEM quais foram os principais problemas enfrentados no contexto da prática de implementação da reforma. Para a coordenadora C1, um dos principais fatores que comprometeram

a implementação do NEM foi a falta de planejamento e organização por parte da Secretaria Estadual de Educação. Segundo ela, o processo foi "muito solto", pois não houve o apoio adequado para lidar com as demandas geradas pelos novos componentes curriculares (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Além disso, ela destacou a carência de formação para a equipe gestora e pedagógica da escola e também para os professores.

A especialista E1 concorda que a falta de formação para os profissionais foi um problema que impactou consideravelmente o processo de mudanças no Ensino Médio. A especialista do noturno, E2, expõe que o maior problema no início foi “compreender como que ia ser esse novo ensino médio à noite e depois, como fazer com que os estudantes vejam esses componentes como fazendo parte realmente do currículo deles”. Ela relata que muitos estudantes expressaram descontentamento com a inclusão dos Itinerários Formativos no currículo, afirmando que essa mudança tornou ainda mais difícil para eles a continuidade nos estudos: “Então eles veem como algo a mais, que está só atrapalhando eles... Enfim, dificultando, né? Conseguirem terminar o ensino médio” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

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

não atende de fato às necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória, uma vez que a BNCC trará uma redução da carga horária no Ensino Médio, sendo complementada pelos itinerários formativos, que, possivelmente compreenderão uma formação aligeirada e precarizada, face às más condições físico-estruturais, aos recursos humanos e financeiros escassos, em que a grande parte das escolas públicas se encontra.

Essas questões levantadas pelos autores contribuem para que os estudantes percebam pouca relevância nos itinerários formativos, o que pode gerar desmotivação em relação ao estudo desses componentes.

A coordenadora C2 aponta outro aspecto que, segundo ela, foi um dos principais problemas na implementação, a falta de tempo disponível para que os professores fizessem seu planejamento coletivo, por área:

Muitas vezes, não quero jogar para o professor, mas às vezes eles se sentem desmotivados. É uma desmotivação no sentido de que não tem um amparo mesmo, não tem um material bom feito para eles. Às vezes a gente tem que dedicar tempo para montar a nossa aula. Nos itinerários, principalmente, a gente tem muito do nosso notório saber.

A gente tem uma formação. E aí, para pegar as aulas, para conseguir preencher o RB da gente, para conseguir chegar lá, a gente precisa pegar um monte de componentes curriculares que a gente não tem domínio. E muitas vezes, pela sobrecarga de trabalho, principalmente nós mulheres que ainda temos que cuidar de casa, de filho, de marido, de idoso, a gente não tem tempo para se dedicar. Eu mesmo sou doída para fazer o mestrado igual você está fazendo. Não consigo, porque meu tempo de trabalho... eu não vou ter lazer nunca, já não estou tendo. Então, assim, eu vejo um pouco isso. A dificuldade, muitas vezes, é essa ligação. Muitos componentes curriculares também. Como que você conversa com 21 componentes curriculares? Não é fácil (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A colocação feita por C2 reforça o apontamento trazido anteriormente pelos professores sobre o tempo insuficiente de extraclasse para o desenvolvimento de materiais pedagógicos e para o planejamento integrado.

Como alternativa para minimizar a falta de integração entre os componentes, C2 sugere a adoção de uma abordagem baseada em projetos, em que os temas serviriam como eixos norteadores para o desenvolvimento dos conteúdos. Ferreti (2018, p. 38) enfatiza que a separação das habilidades por área do conhecimento e não mais por disciplinas visa o “desenvolvimento de projetos por meio da atuação de mais de um professor, o que implica tanto a revisão das licenciaturas quanto a formação continuada tendo por referência o trabalho do docente realizado por meio da interdisciplinaridade pedagógica.” Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação inicial e continuada que priorize o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades integradas.

Esta subseção analisou os fatores que dificultaram a implementação efetiva do NEM na Escola Estadual Francisco Escobar e seu impacto na rotina escolar. Os dados revelaram que a reforma foi conduzida de maneira apressada, sem o devido diálogo com os principais atores envolvidos no processo. Houve também lacunas na organização e no planejamento por parte da SEE, o que complicou ainda mais o processo. E embora a escola e seus profissionais tenham se esforçado para oferecer suporte, o tempo destinado ao planejamento interdisciplinar revelou-se insuficiente. Os documentos orientadores disponibilizados careciam de clareza, tornando difícil para a supervisão e a coordenação orientar adequadamente os professores.

A ausência de investimentos e a falta de materiais didáticos apropriados também comprometeram o desenvolvimento pedagógico na escola. Outro ponto levantado foi a precarização do ensino público, evidenciada pela redução dos

componentes da Formação Geral Básica. Os professores demonstraram uma clara preferência por lecionar componentes da FGB e concordam que, até o momento, o NEM não conseguiu promover de forma eficaz o protagonismo juvenil, nem aumentar o engajamento dos alunos em relação aos estudos.

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

3.3.3 Gestão escolar, clima escolar, gestão integrada, estratégica e participativa

Esta subseção buscou contemplar dimensões que podem ser relevantes no enfrentamento das dificuldades durante a implementação do NEM na escola Francisco Escobar. Questões como relações interpessoais, clima colaborativo e respeitoso, gestão escolar enquanto liderança pedagógica, dentre outras serão tratadas nesse tópico, a partir dos dados levantados na pesquisa. Algumas perguntas utilizaram a escala Likert, enquanto outras, os respondentes tiveram várias opções de marcação de resposta.

A primeira que compõe esse eixo, elencada no questionário, fez o levantamento de quais ações a gestão escolar realizou para aprimorar o trabalho desenvolvido na escola. O quadro a seguir apresenta os dados organizados do maior número de marcações para o menor.

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

Ações da gestão escolar	Marcações dos respondentes
A gestão escolar promove reuniões com os professores na tomada de decisões importantes para a escola.	16
A gestão escolar procura desenvolver uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado para a formação dos alunos.	14
A gestão escolar procura definir estratégias juntamente com o corpo docente da escola visando melhorias para o desenvolvimento do trabalho na instituição.	13
A gestão escolar se empenha em oferecer o suporte necessário aos professores para mitigar as dificuldades que ocorreram durante a implementação do NEM.	11
A gestão escolar demonstra abertura às sugestões da comunidade escolar para o aprimoramento da instituição	9

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados obtidos a partir das respostas dos professores, é possível perceber uma preocupação da gestão escolar em promover a tomada de decisões de maneira democrática. Isso reflete um esforço em garantir a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Para Lück (2009, p. 70), “a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos”. Dessa forma, o papel do gestor é fundamental para o fortalecimento da gestão democrática, sendo essencial para promover melhorias no trabalho desenvolvido na escola. Um gestor que incentiva a participação coletiva e a construção conjunta de decisões contribui para um ambiente mais colaborativo.

A segunda ação mais recorrente da gestão escolar, conforme apontado pelos respondentes, foi o fortalecimento de uma cultura organizacional voltada para a

desenvolvimento de um ambiente escolar adequado à formação dos alunos. Esse dado sugere que os gestores têm buscado garantir um ambiente organizado e favorável à aprendizagem. De acordo com Lück (2009, p. 117), “a cultura organizacional envolve um conjunto de elementos interatuantes, aprendidos coletivamente na prática escolar e formadores de um todo único.” Dentro desse contexto, uma prática essencial para consolidar essa cultura é promover a definição conjunta de estratégias com os docentes, buscando aprimorar o trabalho pedagógico realizado na escola. Essa ação, voltada à participação coletiva, foi a terceira mais mencionada no questionário, reforçando o papel da gestão na construção de um ambiente participativo.

Por fim, as duas ações com menor frequência praticadas pela gestão escolar, de acordo com os respondentes, foram o empenho desta em oferecer o suporte necessário aos professores para mitigar as dificuldades que ocorreram durante a implementação do NEM e, por último, a abertura às sugestões da comunidade escolar para o aprimoramento da instituição.

A opinião das especialistas e coordenadoras divergem do posicionamento dos professores em relação à abertura da gestão para sugestões. A coordenadora C1 relata que há muito diálogo entre a coordenação, supervisão e gestão escolar e que as “decisões sempre foram tomadas no coletivo”. Ela explica que pelo menos uma vez na semana a coordenação se reunia com a direção para discutirem questões referentes às demandas do NEM. Ela continua relatando que o suporte que a coordenação e a supervisão tiveram “fez toda a diferença para conseguirem desenvolver o trabalho” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A coordenadora C2 concorda que a escola é aberta ao diálogo, mas entende que nem sempre é possível “acatar, muitas vezes algumas decisões elas têm que vir pela hierarquia, infelizmente, que é muita gente para dar palpite, opinião”, ou seja algumas demandas que vêm sobretudo da SEE e SRE acontecem de maneira verticalizada e a escola não tem autonomia para decidir (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). A especialista E1 também relata que há bastante diálogo, as decisões que cabem à escola são tomadas em consenso e que nada é imposto. Coelho e Linhares (2008, p. 8) destacam que “é através de um constante diálogo que surge a certeza de que faremos na escola uma gestão participativa.” Observa-se que os gestores da escola têm se dedicado a promover uma gestão participativa, fundamentada em um diálogo contínuo. Essa perspectiva é confirmada pelo índice de

respostas dos docentes quanto ao esforço da gestão em promover reuniões para a tomada de decisões e desenvolver, junto aos professores, estratégias para aprimorar o trabalho realizado na escola.

Esse diálogo constante entre a gestão e os demais segmentos foi essencial para apoiar a coordenação e a supervisão, ajudando a minimizar as dificuldades enfrentadas durante a implementação do NEM. C1 relata que, além do diálogo, a gestão escolar também deu apoio nas reuniões pedagógicas “porque nesse momento em que a gente estava à frente explicando sobre o processo, sobre essas questões na escola, a gente tinha presença também da gestão” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Já as especialistas destacaram a importância de a gestão ter orientado, organizado e liderado o processo de implementação do NEM na escola. Sobre essa relevância que a gestão exerce enquanto liderança, Lück (2009, p. 76) destaca que

a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Sendo assim, de acordo com a autora, a gestão escolar, quando bem conduzida, pode potencializar o engajamento da equipe, criando um ambiente favorável para a adaptação a novas políticas educacionais e para a superação dos desafios da implementação. A coordenadora C1 menciona que houve avanços na área pedagógica da escola quando foi implementada a avaliação bimestral por área e que isso “foi importante para esse novo ensino médio e traçar essas estratégias pedagógicas junto com supervisão e coordenação também contribuíram muito nesse caminho desse novo ensino médio” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). A especialista E1 também opina nessa direção. Além disso, cita a proposta feita pela gestão de elaborar as avaliações bimestrais por área como um diferencial que a escola tem e que agregou valor ao trabalho desenvolvido na instituição. Ademais, menciona o controle de frequência feito pela secretaria e acompanhado pela supervisão e ressalta a preocupação da gestão em manter a escola organizada. A avaliação por área acontece na escola desde 2022 e consiste na aplicação de uma prova, a cada bimestre, dividida nas quatro áreas do conhecimento, incluindo a redação. O objetivo

dessa avaliação é que os estudantes cheguem melhor preparados para a prova do ENEM.

Ainda sobre as estratégias utilizadas pela gestão escolar para aprimorar o trabalho desenvolvido na escola, a coordenadora C2 relata que

Nossa, eu que já estou aqui, já peguei mais de uma gestão na escola, eu acho que essa gestão atual, eu vejo como a maior dedicação da gestão é isso, aprimorar a escola, aprimorar principalmente a infraestrutura para que o processo ensino-aprendizagem seja melhor e seja mais, como é que eu digo, seja mais produtivo mesmo, seja mais significativo, então eu vi essa gestão como uma preocupação muito grande com os alunos, essa preocupação que eu também tenho, que eu acho que a escola é deles e para eles, então eu vi os gestores trabalhando muito nesse sentido, de melhorar a escola, sabe, de melhorar a escola para que esses meninos tenham as oportunidades (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

C2 também menciona as melhorias realizadas na infraestrutura da escola, destacando que essas mudanças contribuem para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e funcional. A especialista E2 concorda com essa questão e acrescenta que, na opinião dela, a gestão se preocupa muito com o planejamento das reuniões, “e muitas vezes a própria direção toma a frente dessas reuniões para até mesmo chamar atenção, quando necessário, para alguma coisa que não está legal na forma dos professores trabalharem” (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

Outro ponto mencionado pelas coordenadoras na entrevista e que merece destaque por estar relacionado ao clima escolar diz respeito à postura da gestão diante das situações de indisciplina. A coordenadora C1 relata que foi muito importante o respaldo dado aos professores quando aconteciam esses casos, principalmente nas aulas de itinerários. Ela disse que “os alunos entendem o papel deles aqui na escola e entendem que eles precisam respeitar os professores. Então isso vai contribuindo para que seja um ambiente cada vez mais saudável, tanto para o aluno quanto para o professor” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A coordenadora C2 ressalta que percebeu a gestão “muito forte na questão disciplinar de seguir o regimento, de chamar, de puxar a orelha quando tem que puxar, eu acho isso muito importante” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Ela completa dizendo que não tem muitos casos de indisciplina, mas que quando ocorreram foi prontamente atendida. Essa abordagem disciplinar assertiva demonstra

que, ao lidar rapidamente com comportamentos inadequados, a gestão não apenas resolve os problemas pontuais, mas também contribui para a criação de um clima escolar mais seguro, evitando que pequenos problemas escalem.

As especialistas relataram que a gestão busca resolver os conflitos por meio do diálogo. Quando o problema não é completamente solucionado, a família é convocada para comparecer à escola. Nos casos mais complexos, o Conselho Tutelar é acionado.

Os relatos acima indicam que a gestão demonstra uma preocupação em fornecer o suporte necessário à equipe escolar quando ocorrem casos de indisciplina, procurando garantir que os profissionais possam desempenhar seu trabalho com respaldo e tranquilidade, visando a criação de um clima escolar propício à aprendizagem. Para Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8), o clima escolar “influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem”.

Ainda sobre o clima escolar na escola Francisco Escobar, o questionário aplicado aos docentes traz as seguintes perguntas que compõem o quadro a seguir:

Quadro 27 - Clima escolar

Escala Likert	O clima escolar é caracterizado por um ambiente acolhedor.	O clima escolar é caracterizado por um ambiente onde os servidores se sentem respeitados
CONCORDO TOTALMENTE	13	14
CONCORDO PARCIALMENTE	9	7
DISCORDO PARCIALMENTE	1	2
DISCORDO TOTALMENTE	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na primeira afirmação, o clima escolar é caracterizado por um ambiente acolhedor, 13 respondentes indicaram concordar totalmente, enquanto 9 concordaram parcialmente. Apenas 1 respondente discordou parcialmente, e nenhum discordou totalmente. Esses dados mostram que mais da metade dos servidores

percebe a escola como um local que promove acolhimento, embora haja um grupo que não compartilha dessa visão de forma absoluta.

Da mesma forma, na segunda afirmação, o clima escolar é caracterizado por um ambiente onde os servidores se sentem respeitados, 14 participantes concordaram totalmente e 7 concordaram parcialmente. Aqui, 2 discordaram parcialmente, mas também não houve discordância total. Essa distribuição indica que o respeito entre os servidores é reconhecido, contudo precisa ser aprimorado.

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

A entrevista também traz a pergunta sobre o ambiente de trabalho entre os membros da equipe. Todas relataram que o clima é tranquilo e muito bom para trabalhar. A especialista E1 disse que se sente apoiada e respaldada e que os problemas que surgem não são internos, “são coisas que vem de fora, que vem de cima pra baixo, então eu me sinto muito bem aqui” (E1, entrevista realizada em 15 de julho de 2024). Ela completa dizendo que, quando surgem problemas, ela tem liberdade para conversar. A especialista E2 enfatiza que o clima não é de disputa e sim de colaboração e que ela sempre é ouvida em relação às decisões tomadas.

Dando continuidade à análise relativa ao clima, o dado seguinte tem como foco o relacionamento interpessoal entre os segmentos que compõem ambiente escolar, a saber: gestão e professores, professores e professores e professores e alunos. Os dados obtidos são apresentados no quadro 28, a seguir:

Quadro 28 - Relações interpessoais entre os segmentos escolares

Escala Likert	As relações interpessoais entre gestão e professores são marcadas por um clima de colaboração	As relações interpessoais entre os professores são marcadas por um clima de confiança	As relações interpessoais entre professores e alunos são marcadas por um clima de respeito
CONCORDO TOTALMENTE	13	13	6
CONCORDO PARCIALMENTE	9	10	16
DISCORDO PARCIALMENTE	1	0	1
DISCORDO TOTALMENTE	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira afirmação, as relações interpessoais entre gestão e professores são marcadas por um clima de colaboração, 13 participantes concordaram totalmente, enquanto 9 concordaram parcialmente e apenas 1 discordou parcialmente. Esses resultados sugerem que mais da metade dos professores vê a gestão como colaborativa, com uma leve variação de percepção quanto ao grau dessa colaboração.

A segunda afirmação, as relações interpessoais entre os professores são marcadas por um clima de confiança, apresentou resultados semelhantes, com 13 respostas de concordância total e 10 de concordância parcial, sem nenhuma discordância total ou parcial. Isso indica que o ambiente entre os professores é percebido como confiável.

Por outro lado, na terceira afirmação, as relações interpessoais entre professores e alunos são marcadas por um clima de respeito, houve uma maior variação: apenas 6 responderam concordando totalmente, enquanto 16 concordaram parcialmente. Embora a maioria concorde que há respeito, o número expressivo de concordância parcial sugere que o respeito pode ser percebido de maneiras diferentes, ou que há áreas nas quais essa relação pode ser aprimorada. Apenas 1 respondente discordou parcialmente, e não houve discordância total, o que ainda indica uma base positiva, mas com espaço para melhorias na relação professor-aluno.

Para abordar essa questão, a especialista E1 enfatizou que tanto a gestão quanto a supervisão se empenham em garantir que os alunos demonstrem o devido respeito aos professores. Vinha, Morais e Moro (2017, p. 7) apontam que “problemas de convivência tais como agressões, indisciplina, bullying ou violência, aparecem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas”. Isso ressalta a importância de a gestão escolar concentrar esforços na promoção de um clima escolar positivo, que privilegie relações saudáveis e de respeito mútuo entre todos os envolvidos. Para levantar dados a esse respeito, o questionário trouxe a seguinte pergunta: quais ações feitas pela gestão promovem a construção do clima colaborativo e respeitoso, caso elas ocorram.

Quadro 29 - Ações da gestão escolar que promovem um clima escolar colaborativo e respeitoso

(continua)

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE MARCAÇÕES
Busca promover a qualidade de vida na instituição através da organização da escola.	20
Busca promover a qualidade de vida na instituição através do estabelecimento de regras.	20
A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de maneira colaborativa com as coordenadoras do NEM.	20
A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de maneira colaborativa com as especialistas.	19
A gestão escolar desenvolve o seu trabalho de maneira colaborativa com os professores.	15
Busca soluções conjuntas para os desafios.	15
Desenvolve práticas de acompanhamento do comportamento dos alunos.	15

(conclusão)

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE MARCAÇÕES
Busca promover a qualidade de vida na instituição através do desenvolvimento de uma boa gestão de sala de aula.	14
Promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens.	11
Investe no êxito escolar dos alunos.	10
Não se aplica.	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa pergunta era de múltipla escolha, ou seja, os respondentes poderiam marcar mais de uma alternativa, caso quisessem. A análise dos dados revela uma percepção positiva em relação ao trabalho da gestão escolar, especialmente no que diz respeito à organização da escola e à promoção de um ambiente com regras claras de convivência, aspectos reconhecidos por quase 90% dos respondentes.

Esse alto índice também se reflete na colaboração entre a gestão, a coordenação do NEM e as especialistas, sugerindo uma coesão nas ações entre essas equipes. No entanto, quando a colaboração com os professores é avaliada, o percentual cai para 65%, o que indica uma possível lacuna na integração e comunicação entre a gestão e o corpo docente. A mesma porcentagem foi observada em relação à busca de soluções conjuntas para desafios e ao acompanhamento do comportamento dos alunos, sugerindo que há espaço para fortalecer essas práticas. Por outro lado, as ações relacionadas ao êxito escolar e ao valor da escolarização, com cerca de 45%, evidenciam uma necessidade de maior foco em estratégias que promovam a valorização da educação e o sucesso acadêmico dos alunos.

Como apontam Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9),

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os

indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados.

Dessa forma, a construção de um clima escolar positivo atravessa diversas dimensões da instituição e exige a participação ativa de todos os envolvidos. Cada ator, desde a gestão e os professores até os alunos e demais membros da comunidade escolar, desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente que promova respeito mútuo, colaboração, bem-estar e aprendizagem.

As duas últimas perguntas do questionário avaliaram se a gestão atua como liderança pedagógica na instituição. Dos respondentes, 18 professores concordam totalmente que a gestão escolar exerce esse papel, 4 concordam parcialmente, e apenas 1 professor discorda parcialmente. Esses dados refletem uma percepção positiva da gestão escolar em sua função de liderança pedagógica, com a maioria dos professores reconhecendo essa atuação de forma quase plena, embora não seja unanimidade.

Em seguida, foi solicitado aos respondentes que assinalassem as ações que contribuem para a atuação da gestão escolar enquanto liderança pedagógica. O quadro a seguir apresenta as respostas por ordem do maior para o menor.

Quadro 30 - Ações da gestão enquanto liderança pedagógica

(continua)

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE MARCAÇÕES
Participa das reuniões de Módulo II	23
Acompanha o desenvolvimento do trabalho das especialistas e coordenação	19
Promove a participação coletiva na tomada de decisões	18
Promove o trabalho em equipe	18
Promove um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor	16
Busca o aprimoramento dos processos educacionais	15

(conclusão)

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE MARCAÇÕES
Mobiliza pessoas para o compartilhamento de objetivos pedagógicos em comum	15
Promove o desenvolvimento do planejamento integrado entre as áreas	13
Não se aplica	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A participação nas reuniões de Módulo II foi assinalada por 100% dos professores, o que evidencia que essa ação é plenamente conduzida pela gestão, oferecendo suporte à coordenação e supervisão para atendimento às demandas pedagógicas. Esse dado reflete uma prática de envolvimento da gestão nas reuniões e o reconhecimento da sua importância como espaço de alinhamento e orientação. A segunda ação mais destacada foi o acompanhamento do trabalho das especialistas e da coordenação, o que demonstra a preocupação da gestão em aprimorar o trabalho pedagógico na escola.

Com cerca de 78%, a promoção da participação coletiva na tomada de decisões e o incentivo ao trabalho em equipe também aparecem entre as ações mais reconhecidas pelos professores. Esses resultados refletem uma valorização da gestão colaborativa, essencial para criar um ambiente de ensino mais participativo. Coelho e Linhares (2008, p. 2) ressaltam que a “gestão participativa caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escola, de sua cultura e de seus resultados”.

A criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor foi lembrada por 16 professores, o que reforça a importância da gestão em estabelecer um clima escolar positivo, que impacta diretamente o bem-estar e a motivação dos alunos e profissionais. Segundo Vinha, Morais e Moro (2017, p.15),

É de fundamental importância a implantação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. A melhoria da escola requer ação coordenada, sustentada, além de esforços intencionais para criar climas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento social,

emocional, intelectual e ético dos alunos e um ambiente de confiança, participação e apoio ao professor.

Nesse sentido, ao garantir um ambiente acolhedor e seguro, tanto estudantes quanto profissionais se sentem mais valorizados e motivados, o que fortalece o vínculo com a instituição e favorece uma maior colaboração e engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, as ações relacionadas ao aprimoramento dos processos educacionais e à mobilização de pessoas para o compartilhamento de objetivos pedagógicos comuns foram mencionadas por 15 docentes. Isso sugere que, embora essas ações sejam reconhecidas, ainda há espaço para que a gestão incentive um maior alinhamento em torno de metas educacionais compartilhadas.

Lück (2009, p. 24) enfatiza a importância dessas questões levantadas acima ao afirmar que

Quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. Mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade.

Assim, os resultados de aprendizagem tendem a apresentar melhorias significativas. Um ambiente escolar em que a equipe pedagógica está imbuída dos mesmos objetivos promove um maior engajamento dos alunos e potencializa o trabalho pedagógico.

A ação menos mencionada, com 13 professores, foi a promoção do desenvolvimento de um planejamento integrado entre as áreas. Esse dado pode indicar um desafio na implementação de uma abordagem interdisciplinar, o que ressalta a necessidade de a gestão intensificar esforços para estimular uma maior integração curricular e colaboração entre os diferentes componentes pedagógicos.

Mozena e Ostermann (2016, p. 108) corroboram com essa perspectiva ao afirmarem que a interdisciplinaridade “precisa ser melhor estudada e o professor mais respaldado nesse processo. Só assim se promoverá algum sucesso com essa

metodologia de ensino e se evitará que ela seja descartada e rechaçada simplesmente por deficiente utilização”.

Esses temas interdisciplinaridade, planejamento integrado e também o currículo serão abordados no próximo tópico com a devida análise dos dados levantados, a partir do questionário aplicado aos professores e da entrevista feita com a coordenação do NEM e a supervisão.

3.3.4 Gestão pedagógica: planejamento, currículo, interdisciplinaridade

Esta subseção abordará os dados relacionados aos temas planejamento, currículo e interdisciplinaridade, cuja relevância se destaca diante dos desafios enfrentados na implementação do NEM. Esses tópicos são essenciais para compreender as dificuldades e as estratégias adotadas pela escola no processo de adaptação ao novo modelo educacional.

A primeira pergunta relativa a esse eixo de análise que compõe o questionário aplicado aos docentes questiona se esses consideram que o planejamento curricular é fundamental para garantir a eficácia e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. 21 professores concordam totalmente que o planejamento curricular é essencial e 2 professores concordam parcialmente. Esses dados demonstram que há um consenso sobre a importância do planejamento curricular na escola.

Segundo Pacheco (2001, p. 79), o planejamento curricular “consiste num modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didático (como ensinar?)”. Dessa forma, entende-se que o planejamento é fundamental para o aprimoramento do trabalho docente, pois permite organizar e selecionar os conteúdos e abordagens que serão aplicados aos estudantes. Essa perspectiva foi sendo construída na escola Francisco Escobar ao longo dos últimos 3 anos.

Durante a entrevista, a coordenadora C1 descreve que, no início, houve recusa de alguns professores na entrega do planejamento curricular, mas à medida que a escola foi se organizando para a entrega do planejamento bimestralmente “os professores começaram a fazer essas entregas de uma forma mais regular” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Ela reitera a importância do planejamento para que elas possam acompanhar o trabalho do professor.

A coordenadora C2 corrobora com essa opinião dizendo que a cada ano vem melhorando a entrega dos planejamentos “eu acho que foi uma coisa que a escola melhorou muito ao longo desses dois anos e meio” (C2, entrevista realizada 9 de julho de 2024). A especialista E1 reitera que os alunos cobram dela a disponibilização dos planejamentos para que possam se organizar ao longo do bimestre.

Para aprofundar o tema planejamento curricular, foi perguntado aos docentes se eles, ao elaborarem seus planejamentos, levam em consideração as necessidades coletivas e individuais dos alunos. O quadro abaixo apresenta os resultados:

Quadro 31 - Planejamento curricular

Escala Likert	Na elaboração do planejamento curricular considero as necessidades COLETIVAS de aprendizagem da turma	Na elaboração do planejamento curricular considero as necessidades INDIVIDUAIS de aprendizagem da turma
CONCORDO TOTALMENTE	13	7
CONCORDO PARCIALMENTE	8	15
DISCORDO PARCIALMENTE	2	1
DISCORDO TOTALMENTE	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas indicam que a maioria dos professores demonstra uma preocupação em considerar as necessidades coletivas ao elaborar o planejamento curricular, com apenas duas discordâncias parciais, o que é corroborado pelas especialistas durante a entrevista. No entanto, quando se trata de atender às necessidades individuais, nota-se que a maior parte dos docentes apresenta ressalvas, expressas por uma concordância parcial. Isso evidencia que ainda há desafios em integrar plenamente as particularidades individuais na gestão do currículo.

Durante a entrevista, a coordenadora C1 disse que percebeu em alguns professores essa preocupação de levar em consideração as necessidades individuais. Por outro lado, ela enfatiza que muitos professores não tinham essa preocupação, “o

mesmo trabalho era desenvolvido em todas as turmas”, segundo a coordenadora (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Ela também menciona que essa dificuldade foi vivenciada tanto pelos professores dos itinerários quanto pelos da FGB.

A coordenadora C2 ressalta que é impossível atender às necessidades individuais dos alunos. Para ela, “tem um caso ou outro, claro, alguns casos mais específicos, que a gente dá uma atenção individual, busca uma atividade individualizada, mas é muito difícil fazer isso” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A entrevista perguntou como as especialistas e coordenadoras orientam e conduzem os professores nessa gestão do currículo. A coordenadora C1 relaciona a dificuldade que enfrentou com a falta de material de apoio e orientações mais claras. A especialista E1 menciona que a maior dificuldade foi a redução do número de aulas da FGB, sem redução do currículo. Ela acrescenta que “os professores encontram dificuldade para adequar esse currículo ao tempo que eles têm agora” (E1, Respostas à entrevista, 2024). Já a especialista E2 pontua a dificuldade em adequar o currículo ao nível em que o estudante se encontra. Ela reforça que o planejamento é um aliado no enfrentamento dessa questão e que deveriam ocorrer mais momentos de planejamento para que os professores de fato conseguissem adequar o currículo de acordo com as necessidades dos estudantes.

Marques Assis (1979, p. 115-123 *apud* Assis; Barros; Cardoso, 2013, p. 11) enfatiza que

O planejamento possibilita a distribuição equitativa da atividade do professor e do aluno, de forma a evitar que, em qualquer momento, o ensino assuma as características de um monólogo sem sentido [...] O planejamento é importante na educação porque garante ao professor um progressivo aperfeiçoamento, abrindo-lhe novas e mais ricas perspectivas quanto ao conteúdo e quanto ao método, torna o ensino mais metódico, construtivo e eficaz, reajustando-o continuamente aos progressos da ciência, às necessidades reais dos alunos e às exigências da vida social em constante evolução.

Nesse sentido, o planejamento cumpre uma importante função na rotina escolar, tornando o processo educacional mais construtivo e eficaz, ajustando-se tanto às necessidades dos alunos quanto às demandas sociais em constante transformação.

Tendo em vista a organização do currículo do NEM por área de conhecimento, a próxima pergunta do questionário aborda se os planejamentos curriculares são elaborados coletivamente entre os colegas de área. 5 professores concordaram totalmente, 12 concordaram parcialmente e 6 profissionais discordaram parcialmente sobre a questão acima. Embora a maioria tenha concordado em alguma medida que os planejamentos são elaborados coletivamente por área, 6 professores dos 23 que responderam ao questionário apresentaram discordância, indicando que esse é um ponto que precisa ser melhorado na escola.

Na entrevista, a coordenadora C1 conta que foram disponibilizados alguns momentos durante as reuniões de Módulo II para que os professores tivessem oportunidade de conversar coletivamente dentro das áreas. Ela relata que “esse foi um movimento para tentar fazer o link, essa ponte entre Formação Geral Básica e Itinerários” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Após a implementação do NEM, houve uma preocupação da escola em tentar fazer o planejamento de forma integrada, reconhecendo sua relevância para o enriquecimento curricular, especialmente com redução das aulas de FGB. Sendo assim, na assertiva que compõe o questionário: com a implementação do NEM, considero importante que o planejamento ocorra de forma integrada, 17 professores concordaram totalmente, 5 concordaram parcialmente e apenas 1 professor discordou parcialmente. Ou seja, há quase um consenso sobre a importância de integrar as áreas do conhecimento. Em relação a isso, Túlio (2019, p. 69) afirma que a integração curricular “presume a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”. Dessa forma, torna-se imprescindível a aplicação da interdisciplinaridade para que os componentes curriculares e as áreas do conhecimento conversem entre si.

No questionário foi perguntado aos professores se eles reconhecem a importância da interdisciplinaridade no contexto educacional atual. 16 professores concordaram totalmente e 7 concordaram parcialmente, ou seja, todos concordaram em alguma medida sobre a importância da interdisciplinaridade no NEM. Souza e Garcia (2020, p. 12) ressaltam que a interdisciplinaridade “não é nova na reforma do Ensino Médio, mas ela aparece com grande enfoque”. As autoras mencionam que é reconhecido que a interdisciplinaridade e a contextualização entre as disciplinas são fundamentais para que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais significativa.

As especialistas e coordenadoras também citam em suas entrevistas a importância da interdisciplinaridade, sobretudo no contexto do NEM. A coordenadora C1 e a especialista E1 citam um exemplo ocorrido na escola em que o professor de Ciências da Natureza se reunia com os professores de Biologia, Química e Física e, a partir do que era trabalhado nesses componentes, ele alinhou o seu planejamento. C1 complementa dizendo que “houve essa troca. E a partir do momento que houve essa troca, fez muito mais sentido para o aluno poder cursar aquele componente, vamos dizer assim, de Ciências da Natureza” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). Entretanto, elas enfatizam que foi raro acontecer essa interligação entre os componentes.

Em relação aos desafios que eles enfrentam ao implementar abordagens interdisciplinares no planejamento, eles deveriam marcar todas as alternativas que julgassem pertinentes. A seguir, o quadro apresenta os resultados:

Quadro 32 - Desafios para implementar a interdisciplinaridade

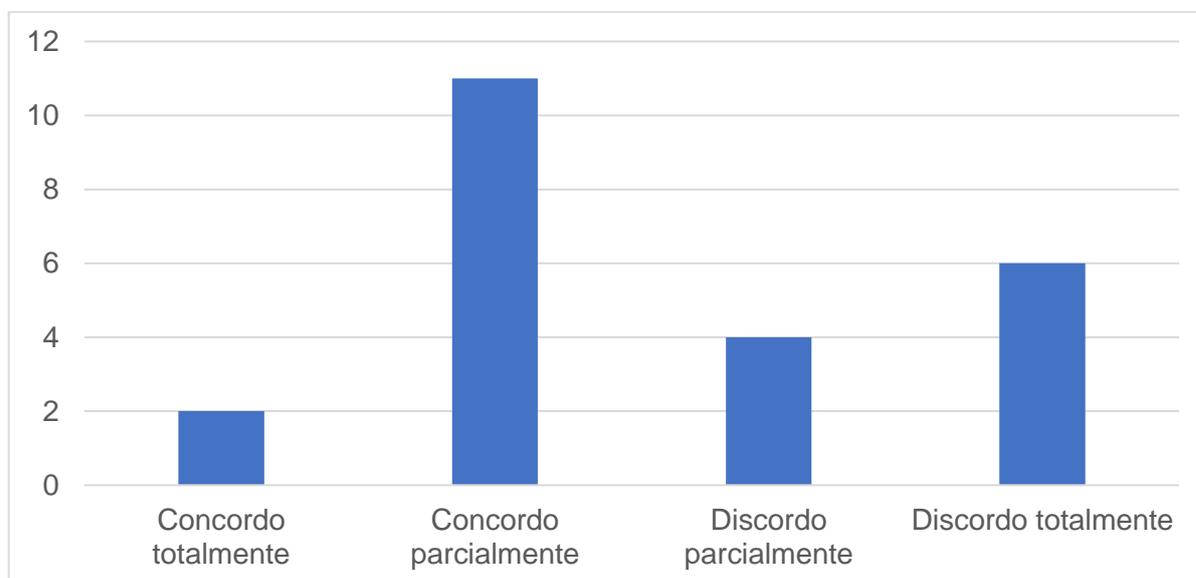
Falta de tempo para reuniões entre os professores de diferentes disciplinas.	21
Resistência de alguns colegas professores em explorar novas abordagens interdisciplinares.	13
Falta de comunicação eficaz entre os professores de diferentes disciplinas, resultando em dificuldades no alinhamento das atividades planejadas.	11
Ausência de materiais pedagógicos.	9
Ausência de formação específica sobre como implementar o planejamento interdisciplinar.	8
Dificuldade na gestão do currículo para encontrar pontos de conexão entre os conteúdos das disciplinas.	5
Falta de entendimento da proposta.	3
Falta de gestão pedagógica para promover o planejamento interdisciplinar.	0
Pouco envolvimento da gestão pedagógica com o assunto em questão.	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A opção mais assinalada pelos professores foi a falta de tempo para que o planeamento fosse feito de maneira interdisciplinar. Ao longo dos anos de 2022 e 2023, foram disponibilizados alguns momentos nas reuniões de Módulo II, além dos dias já previstos no calendário escolar, para que os professores pudessem fazer o planeamento de forma mais integrada. Contudo, as coordenadoras e especialistas concordam que não foram suficientes. A coordenadora C1 enfatiza que “é algo que a escola quer muito que aconteça, mas que em virtude de todas as exigências que vão surgindo, a gente não consegue cumprir” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024). A respondente relata que em razão das várias demandas verticalizadas que vêm da SEE e SRE a escola não consegue cumprir com o que foi planejado para as reuniões de Módulo II e até mesmo para os dias escolares que são aqueles dedicados para o planeamento. Já a coordenadora C2, lembra que o planeamento interdisciplinar é complexo e “não é algo que você simplesmente, em uma reunião, você consegue sair com uma solução maravilhosa, integrando todas as áreas, interdisciplinar. Não é assim” (C2, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Essa perspectiva apontada pelas coordenadoras e especialistas corrobora com o que foi respondido pelos professores na pergunta: os momentos disponibilizados durante as reuniões foram suficientes para a realização do planeamento entre as áreas? O gráfico a seguir apresenta as respostas:

Gráfico 4 - Tempo suficiente durante as reuniões para planeamento



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico mostra que apenas 2 professores concordaram totalmente que o tempo disponibilizado foi suficiente. 11 docentes concordaram parcialmente. Enquanto 4 discordaram parcialmente e 6 totalmente. As respostas demonstram que os professores gostariam de ter tido mais tempo para a realização do planejamento interdisciplinar. A especialista E1 menciona que o trabalho com projetos possibilita o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. A especialista E2 reforça que os professores precisam de mais exemplos práticos de como pode ocorrer a interdisciplinaridade. A coordenadora C1 enfatiza que “precisava mais tanto formação de professores, de coordenadores para darem o suporte, quanto momentos de reunião para falar sobre o assunto” (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

Santos e Repolês (2024, p. 18) apontam que uma das principais dificuldades encontradas pelos professores após a reorganização curricular proposta pelo NEM foi “a necessidade de tempo para desenvolver o plano de sequência didática e trabalhar em conjunto com os demais professores que integram a mesma área de conhecimento”. Os autores também trazem a importância da interdisciplinaridade como um fator que pode motivar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de formação docente para a “preparação de professores nesse novo modelo curricular” (Santos; Repolês, 2024, p. 19).

O tema da formação docente será abordado no próximo eixo, evidenciando sua relevância para atender às necessidades educacionais após a Reforma do Ensino Médio e apresentando os dados levantados a partir do questionário e das entrevistas sobre o assunto.

3.3.5 Formação docente

Esta subseção aborda o tema formação docente e sua relevância no contexto da Reforma do Ensino Médio. É importante ressaltar que a formação docente discutida neste eixo está relacionada à práxis, voltada para a sala de aula e o ambiente escolar, com ênfase na aplicação prática e reflexiva. Seu objetivo é a resolução de desafios concretos a partir de um contexto específico. Traz questões relacionadas à participação dos profissionais em cursos de formação, se a gestão incentiva

momentos de troca de experiências e indaga se as reuniões de módulo II poderiam ser mais bem aproveitadas para momentos de formação.

A primeira pergunta do questionário aplicado aos professores fez o levantamento da percepção deles sobre a formação continuada. O quadro a seguir apresenta as respostas:

Quadro 33 - Formação docente

Participo pelo menos 1 vez ao ano de cursos de formação	14
Considero importante, mas não disponho de tempo suficiente para dedicar ao estudo	4
Minha última formação continuada ocorreu há mais de 2 anos	3
Minha última formação continuada ocorreu há mais de 5 anos	2
Considero desnecessário, visto que minha formação inicial já atende a demanda da sala de aula	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pelas respostas acima, constata-se que mais da metade dos profissionais participa de cursos de formação pelo menos uma vez ao ano, indicando uma busca por atualização profissional. Contudo, uma parcela significativa, 5 docentes, responderam que sua última formação foi há mais de dois anos e outros 4 professores consideram importante a formação, mas não dispõem de tempo para o estudo. Essa lacuna formativa pode ser reflexo de uma sobrecarga de trabalho ou de falta de incentivo e de oportunidades adequadas. Em relação a isso, a especialista E2 menciona na entrevista que os professores precisam de mais formação,

até porque ainda não está acontecendo o trabalho da maneira que é orientado, nem na base, nem no currículo. Teria que haver mais trabalhos interdisciplinares, então existe uma dificuldade em trabalhar junto com outros componentes (E2, entrevista realizada em 15 de julho de 2024).

A especialista E1 acrescenta que com o NEM a formação dos professores “ficou bem defasada” (E1, , entrevista realizada em 15 de julho de 2024). Nesse aspecto, é importante destacar que ambas concordam que a necessidade de

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

a Lei da Reforma reconhece que a formação de professores será fundamental para se alcançar os objetivos propostos e, sobretudo, para a implementação da BNCC, pois a qualidade da aprendizagem está diretamente ligada à qualidade do trabalho do professor, o que será matéria específica de uma base curricular para formação docente.

A Lei que institui a Reforma do Ensino Médio destaca a importância da formação de professores como elemento essencial para alcançar os objetivos educacionais propostos e implementar com sucesso a BNCC. Essa necessidade também foi identificada pelos professores durante a implementação do NEM. Ao serem questionados se sentiram a necessidade de participar de cursos que os auxiliassem no planejamento e execução das aulas, 6 docentes concordaram totalmente, 15 concordaram parcialmente, enquanto 2 discordaram parcialmente. Esse dado revela que quase todos os professores, em alguma medida, reconhecem a importância de participar de momentos de formação para melhor lidar com as mudanças trazidas pelo NEM.

No entanto, fatores como a sobrecarga de trabalho e a ausência de um plano de carreira que efetivamente valorize a formação continuada desmotivam os professores a buscar cursos de formação. As coordenadoras, em entrevista, reforçaram essas questões, observando que, salvo algumas exceções, de modo geral, os docentes não demonstram grande motivação para participar de formações adicionais. A coordenadora C1 relata que

grande parte dos professores não trabalha só durante a semana e eles estendem essa jornada em casa e final de semana para dar conta dessa demanda. Então, isso é muito importante quando a gente pensa porque muitas vezes o professor não faz esses cursos (C1, entrevista realizada em 9 de julho de 2024).

A especialista E1 acrescenta que muitas vezes nem ela se sente motivada a participar dos cursos de formação oferecidos pela SEE, porque são muito teóricos, afirmando a necessidade da oferta de algo mais prático. Uma possível solução para esse problema seria momentos de troca de experiências entre os profissionais da escola. De acordo com as respostas do questionário na pergunta: momentos de

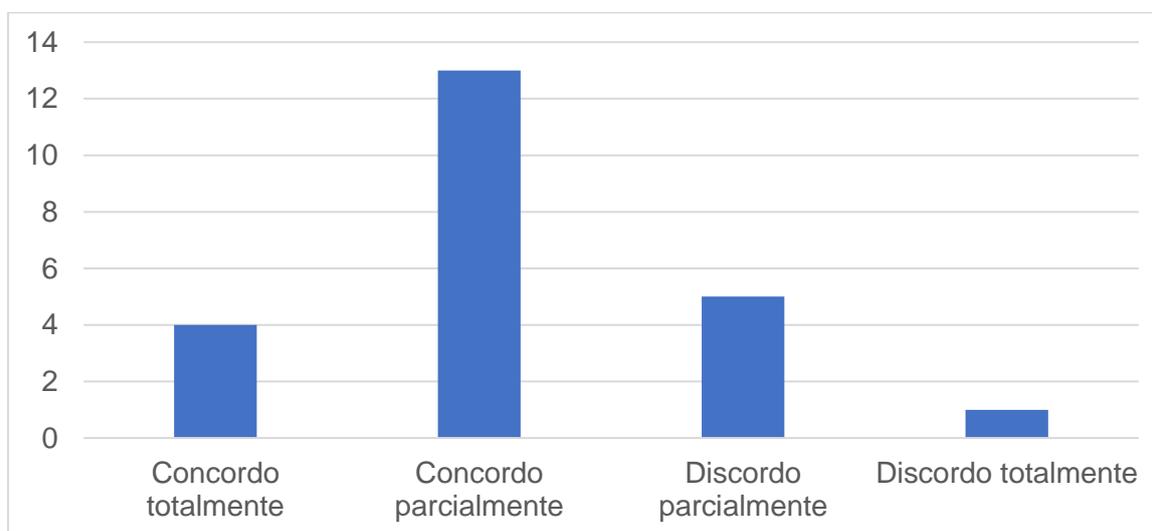
compartilhamento de troca de experiências entre os professores trazem contribuições significativas para minha formação, 17 professores concordaram totalmente e 6 concordaram parcialmente. Isso demonstra um consenso de que o compartilhamento de experiências é amplamente reconhecido como uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009, p. 37-38) insiste

na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

O autor acima ainda enfatiza que os movimentos pedagógicos ou comunidades de prática fortalecem o sentimento de pertencimento e identidade profissional entre os professores, o que é fundamental para que eles se apropriem dos processos de mudança e os transformem em ações concretas. Essa reflexão coletiva é o que confere sentido ao seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a formação torna-se muito mais significativa para o professor.

Dando continuidade ao entendimento acerca da formação e trocas entre os docentes, o questionário pergunta se os professores têm momentos de troca de experiências no decorrer do ano durante as reuniões. Na sequência, o gráfico apresenta os resultados:

Gráfico 5 - Troca de experiências durante as reuniões

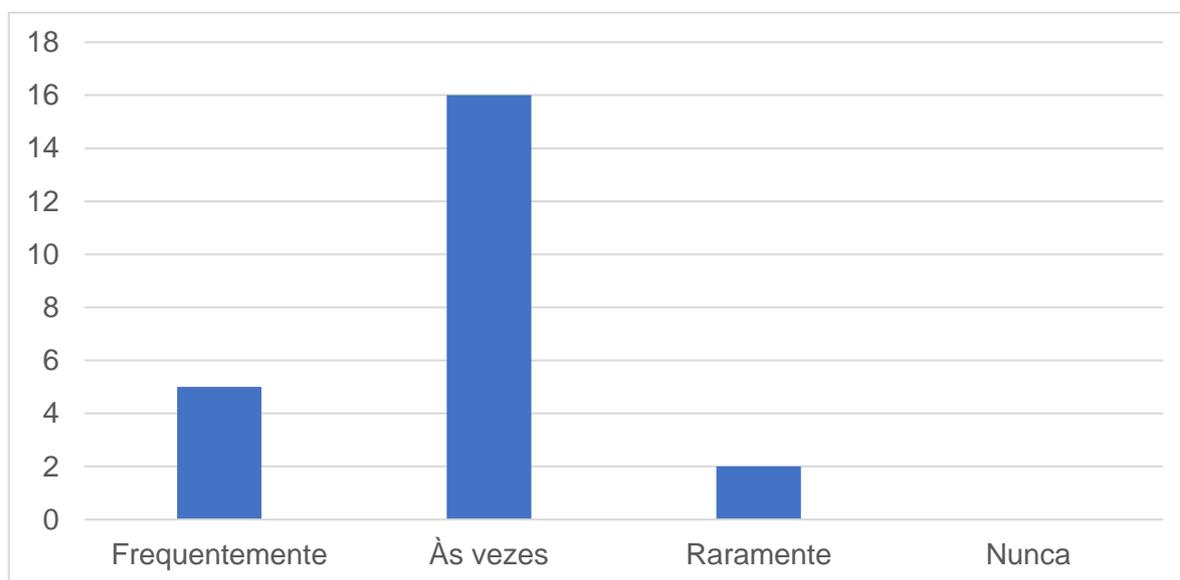


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas indicam que apenas 4 professores concordam totalmente que há troca de experiências durante as reuniões de módulo II, enquanto 13 concordam parcialmente. Isso sugere que essa prática não está atendendo plenamente às necessidades da escola, uma vez que a maioria dos professores não a considera completamente eficaz. Além disso, 5 professores discordam parcialmente e 1 discordou totalmente, reforçando a percepção de que o espaço destinado para a troca de experiências carece de aprimoramentos para melhor integrar e atender às expectativas da equipe docente.

Nóvoa (2009, p. 36) preconiza que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional”. Dessa forma, indica ser importante que os professores tenham esses momentos de formação durante as reuniões no decorrer do ano letivo. Na sequência, o questionário traz o questionamento aos professores sobre a frequência com que a gestão escolar disponibiliza momentos de formação durante as reuniões de Módulo II. O gráfico a seguir demonstra as respostas na escala de frequência.

Gráfico 6 – Frequência de momentos disponibilizados para formação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise dos dados revela que, embora haja momentos disponibilizados para formação durante as reuniões, a frequência com que eles ocorrem não atende às expectativas da maioria dos professores. Apenas 5 docentes indicaram que esses

momentos ocorrem frequentemente, o que sugere uma minoria plenamente satisfeita. A maior parte, 16 professores, assinalou a opção às vezes, demonstrando uma percepção de irregularidade nesses espaços formativos. Além disso, 2 docentes marcaram raramente, indicando uma insatisfação com a oferta desses momentos. Esse cenário aponta para a necessidade de uma maior regularidade e estruturação nos momentos de formação, que são importantes para o desenvolvimento profissional, mas não estão sendo plenamente aproveitados.

A entrevista também abordou essa questão relacionada à formação. Nela, especialistas e coordenadoras concordam que a gestão incentiva momentos de formação para os professores, assim como também procura sempre fazer a divulgação dos cursos que estão disponíveis. Contudo, quando foi perguntado sobre o planejamento das reuniões de Módulo II e se elas são aproveitadas para momentos de formação, elas colocaram que sempre tentam fazer um planejamento prévio das reuniões ao longo do mês, mas surgem muitas demandas da SEE e da SRE de última hora que atravessam esse planejamento. Elas também consideram que a reunião de Módulo II deveria ser mais utilizada para momentos de formação, entretanto, as inúmeras demandas não permitem que isso ocorra com a frequência que deveria.

Essa colocação delas corrobora com as respostas que os professores deram quando perguntados se as reuniões do Módulo II poderiam ser mais aproveitadas como oportunidades para atividades formativas. Os dados mostram que 18 professores concordam totalmente e 5 concordam parcialmente sobre isso. Evidencia-se, assim, um consenso quase unânime de que essas reuniões têm potencial para serem melhor utilizadas com fins de formação. Esse dado reforça a importância de se reestruturar as reuniões para incluir momentos mais focados no desenvolvimento pedagógico, respondendo diretamente a uma necessidade apontada pelos próprios professores e que podem apoiar nas dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação do NEM.

A partir dos dados apresentados nesse capítulo analítico, foram sistematizadas as principais lacunas e potencialidades observadas, as quais orientam a elaboração do plano de ação educacional que visa contribuir no enfrentamento das dificuldades de implementação do NEM, apresentadas no texto por meio dos dados produzidos pela pesquisa. O próximo capítulo traz a sistematização dos elementos aqui apontados, bem como a proposta de plano de ação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO

Neste estudo, buscou-se compreender o cenário de uma política pública educacional e o seu contexto de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar, visando superar os desafios enfrentados pela escola na implementação do Novo Ensino Médio.

O capítulo 2 trouxe a descrição do processo de implementação do NEM na escola em estudo, fornecendo ao leitor os elementos essenciais para compreender o caso de gestão. Já o Capítulo 3, que teve como base o referencial teórico, possibilitou a compreensão mais profunda das fragilidades e potencialidades da escola no processo de implementação da política pública. A partir desses dados, evidenciou-se as questões, trazidas no quadro a seguir:

Quadro 34 - Análise dos eixos investigativos da pesquisa

(continua)

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS ENCONTRADOS
1. Caracterização dos respondentes	* Formação continuada. *Renovação do quadro docente.
2. O Novo Ensino Médio	*Reforma feita às pressas, sem o devido diálogo. *Secretaria de Educação não preparou as escolas para a implementação. *Resistência de alguns professores em relação às mudanças. *Falta de clareza dos documentos orientadores. *Diminuição das aulas da FGB. *Ementas dos itinerários com poucas informações. *Ausência de material didático para os itinerários.

(continuação)

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS ENCONTRADOS
2. O Novo Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> *Extraclasse insuficiente para a produção de material dos itinerários. *Precarização do ensino público. *Falta de articulação entre os componentes da FGB e os itinerários. *Pouca efetividade do protagonismo estudantil. *Falta de motivação dos estudantes, principalmente nas aulas de itinerários. *Falta de investimento. *Pouca utilização do livro didático. *Falta de formação para os profissionais. *Falta de estrutura para o trabalho conjunto.
3. Gestão escolar, clima escolar, gestão integrada, estratégica e participativa	<ul style="list-style-type: none"> *Pouca abertura da gestão às sugestões. *Maior suporte da gestão para minimizar as dificuldades com o NEM. *Pontos de melhoria no clima escolar: maior colaboração entre os diversos atores da comunidade escolar e o fortalecimento do respeito, especialmente dos alunos em relação aos professores. *Promover o desenvolvimento do planejamento integrado entre as áreas.
4. Gestão pedagógica: currículo, planejamento, interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> *Considerar as necessidades individuais no planejamento. *Falta de tempo para planejamento entre as disciplinas.

(conclusão)

EIXOS ANALÍTICOS	DESAFIOS ENCONTRADOS
5. Formação docente	*Falta de formação para os profissionais. *Pouco tempo durante as reuniões de Módulo II para formação docente. *Pouca troca de experiências durante as reuniões.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse quarto e último capítulo, a pesquisa propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e a equipe pedagógica durante a implementação da política pública para o Ensino Médio, a partir da análise dos dados coletados. O PAE é uma intervenção planejada com base na análise da realidade escolar, fundamentada em dados obtidos por meio da pesquisa de campo e visa apoiar a gestão e a equipe escolar no aprimoramento do processo educacional.

Embora a análise dos eixos investigativos da pesquisa tenha revelado diversas lacunas, a solução de alguns problemas está além do escopo de atuação da gestão escolar, são esses os desafios elencados no eixo analítico 2, no quadro 34. Sendo assim, e levando em consideração os apontamentos dos professores sobre a necessidade de formação docente e a importância do planejamento, o PAE apresentará ações voltadas para apoiar o corpo docente na superação das dificuldades identificadas. Ademais, a proposta do PAE apresenta estratégias que possam ser exequíveis no contexto da prática da escola em estudo.

Outro aspecto que será abordado no PAE é a ampliação da abertura da gestão para as sugestões dos professores, tendo em vista o princípio da gestão democrática e participativa e sua relevância no contexto educacional. Para o alcance dos objetivos propostos acima e melhor estruturação das ações do PAE, utilizar-se-á a ferramenta 5W2H. A estrutura do 5W2H está relacionada às iniciais de sete palavras em inglês, cada uma representando um elemento essencial para o planejamento e a execução de ações. As cinco perguntas que começam com "W" são: *Who* (Quem), *What* (O quê), *Where* (Onde), *When* (Quando) e *Why* (Por quê). Já as duas perguntas que começam com "H" são: *How* (Como) e *How much* (Quanto). Esse método promove

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

Para garantir uma melhor compreensão da proposta de intervenção do PAE, este capítulo foi estruturado em três subseções: a primeira tratar-se-á da formação docente e sua relevância para o enfrentamento das dificuldades, a segunda subseção vai abordar ações que visam o desenvolvimento do planejamento interdisciplinar e a terceira subseção vai abordar questões voltadas a maior abertura da gestão escolar para sugestões dos docentes. Em cada uma delas, serão detalhadas as ações e estratégias específicas que serão implementadas na prática.

4.1 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E DIÁLOGO

Esta subseção apresenta as ações que serão realizadas no âmbito da formação docente enquanto imperativo para o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. As discussões apresentadas ao longo do texto, corroboradas pelos dados coletados, evidenciaram que a falta de formação para a equipe pedagógica e corpo docente sobre as mudanças trazidas pelo NEM representou um obstáculo significativo para que a escola pudesse conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada, articulando os componentes da FGB e os itinerários formativos de maneira eficaz. Além disso, a pesquisa evidenciou que os professores entendem que o compartilhamento de experiências entre eles trazem contribuições significativas para a sua formação e que as reuniões de Módulo II poderiam ser melhor aproveitadas como momentos de formação.

Sendo assim, a proposta do PAE é desenvolver ações na escola Francisco Escobar que sejam voltadas para a formação continuada docente, utilizando as reuniões de Módulo II e os dias previstos no calendário escolar para planejamento como espaço estratégico para o desenvolvimento de atividades voltadas ao planejamento interdisciplinar e às comunidades de prática, retomadas aqui e previamente abordadas no referencial teórico no eixo sobre formação docente. Segundo Fernandes *et al.* (2016, p. 2), as comunidades de prática têm como objetivo a resolução de problemas em sua área de atuação e representam "mais do que um grupo de aprendizes; uma comunidade de prática é também uma comunidade que

aprende". Assim, o uso das comunidades de prática será uma estratégia fundamental para a formação continuada dos professores que atuam na escola. O quadro 35, a seguir, detalha as ações previstas no PAE:

Quadro 35 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H

(continua)

<p><i>What?</i> O que será feito?</p>	<p>Formação para os professores sobre interdisciplinaridade, comunidades de prática e planejamento integrado. Criação de comunidades de prática entre os professores da escola, voltadas para a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, com ênfase na interdisciplinaridade e no planejamento integrado.</p>
<p><i>Why?</i> Por que será feito?</p>	<p>A formação visa promover o desenvolvimento profissional colaborativo e fortalecer a interdisciplinaridade no currículo escolar, facilitando a conexão entre diferentes componentes curriculares das 4 áreas do conhecimento.</p>
<p><i>Where?</i> Onde será feito?</p>	<p>Nas dependências da escola, durante as reuniões de Módulo II, duas vezes ao mês, e nos dias de planejamento.</p>
<p><i>When?</i> Quando será feito?</p>	<p>O projeto começará no início do ano letivo de 2025 durante os dias de planejamento e posteriormente durante as reuniões de Módulo II, com reuniões mensais ao longo do ano e encontros dedicados especificamente à interdisciplinaridade e ao planejamento integrado a cada bimestre.</p>
<p><i>Who?</i> Quem será responsável?</p>	<p>Especialistas: Serão responsáveis pelas formações iniciais. Também deverão garantir a inclusão de práticas interdisciplinares no planejamento curricular. Coordenação: Coordenará as comunidades de prática e facilitará o processo de integração entre os componentes curriculares.</p>

(conclusão)

<p><i>Who?</i> Quem será responsável?</p>	<p>Professores: Participação nas formações e nas comunidades de prática, compartilhando suas experiências e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares.</p> <p>Gestão Escolar: Fornecerá suporte administrativo e garantirá que os horários e recursos necessários estejam disponíveis.</p>
<p><i>How?</i> Como será feito?</p>	<p>Encontros mensais em que os professores discutirão práticas pedagógicas nas comunidades de prática, com foco em como integrar conteúdos de diferentes disciplinas. A equipe pedagógica realizará monitoramento regular, oferecendo feedback e suporte para ajustar o processo de implementação das práticas interdisciplinares.</p>
<p><i>How Much?</i> Quanto vai custar?</p>	<p>Investimento financeiro: uso de parte do tempo de extraclasse, já incorporado na carga horária dos envolvidos.</p> <p>Tempo de implementação: durante todo o ano letivo de 2025.</p> <p>Recursos humanos: professores, equipe pedagógica e gestora.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O plano de ação acima tem como objetivo não apenas promover o desenvolvimento profissional dos professores, mas garantir que o ensino na escola se torne mais integrado e interdisciplinar, refletindo em uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Além disso, o plano visa aprimorar os processos educacionais e mobilizar a equipe para o compartilhamento de objetivos pedagógicos comuns, identificados na pesquisa como aspectos que requerem maior atenção por parte da gestão escolar e que, segundo o referencial teórico apresentado, são fundamentais para uma gestão eficaz.

A seguir é feita a apresentação detalhada das ações a serem executadas em relação à formação de professores.

Quadro 36 - Detalhamento das ações do PAE

(continua)

AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
Apresentação do PAE	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Diretora	Divulgação do plano.
Formação inicial sobre comunidades de prática	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Especialistas	Introdução teórica e prática sobre o conceito e a criação de comunidades de prática.
Formação sobre interdisciplinaridade e planejamento integrado	Fevereiro de 2025 (Semana de Planejamento)	Especialistas	Formação sobre estratégias de ensino com abordagem interdisciplinar. Formação sobre a importância de considerar as necessidades individuais dos estudantes na gestão do currículo.
Criação e implementação das comunidades de prática	Fevereiro de 2025	Especialistas, coordenação e equipe gestora	Início da troca de experiências nas comunidades de prática, a cada 15 dias durante as reuniões de Módulo II.

(conclusão)

AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES
Reuniões mensais de acompanhamento e feedback	Março a novembro de 2025	Especialistas, coordenação e equipe gestora	Monitoramento contínuo, suporte e feedback para os professores.
Avaliação final da formação e dos resultados	Dezembro de 2025	Especialistas, coordenação e equipe gestora	Reflexão sobre os resultados alcançados, revisão e ajustes para o próximo ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o quadro acima, o primeiro passo será a apresentação do PAE pela diretora, destacando sua relevância para o aprimoramento das práticas pedagógicas na escola. Em seguida, as especialistas conduzirão formações sobre comunidades de prática, interdisciplinaridade e planejamento integrado, garantindo que os professores compreendam e se apropriem desses conceitos fundamentais. As formações também abordarão a importância de considerar as necessidades individuais dos estudantes durante a gestão do currículo. Após as formações, as comunidades de prática serão organizadas, proporcionando um espaço contínuo de troca de experiências e formação colaborativa entre os docentes.

A ação seguinte do PAE, com início em março, será a realização de reuniões mensais com especialistas e coordenação para que a gestão escolar possa acompanhar e monitorar a execução das ações propostas. Por último, em dezembro, será realizada uma avaliação dos resultados obtidos ao longo do ano, com vistas a implementar os ajustes necessários para o próximo ano letivo. Essa avaliação será feita pela equipe gestora e pedagógica por meio de questões que serão respondidas pelos professores em formulário do *Google*.

Será fundamental incentivar a participação ativa dos professores nas comunidades de prática, promovendo o protagonismo docente na construção de soluções pedagógicas. Para isso, serão estabelecidos momentos específicos para a apresentação de experiências bem-sucedidas e o compartilhamento de desafios

enfrentados no dia a dia da sala de aula. O documento do Currículo Referência de Minas Gerais, citando Nóvoa (1992), ressalta a importância de “considerar que a troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre docentes propiciam um ambiente de permanente formação, no qual cada professor é situado no desempenho simultâneo do papel de formador e de formando” (Minas Gerais, 2018c, p. 426). Dessa forma, espera-se criar uma cultura colaborativa e reflexiva dentro da escola, que favoreça o contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

A próxima subseção apresentará as estratégias propostas para minimizar as dificuldades enfrentadas no planejamento interdisciplinar, buscando promover uma maior integração entre os componentes curriculares.

4.2 PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR: A INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO

Esta subseção vai abordar as ações que serão implementadas, tendo em vista a fragilidade na elaboração do planejamento interdisciplinar, de maneira que promova a integração entre os componentes curriculares do Ensino Médio, FGB e itinerários, na escola Francisco Escobar.

Para tanto, é fundamental que o currículo seja estudado e refletido de forma colaborativa e a partir desse processo de análise conjunta, o planejamento possa ser desenvolvido de maneira integrada, possibilitando uma articulação mais sólida entre os conteúdos abordados. Esse esforço coletivo colabora de forma que as ações pedagógicas estejam alinhadas às demandas educacionais contemporâneas, promovendo um ensino mais dinâmico e interligado. Para que a ação proposta se efetive, será necessário o envolvimento de toda a equipe escolar. O quadro a seguir apresenta a metodologia 5W2H referente ao planejamento integrado:

Quadro 37 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H

<i>What?</i> O que será feito?	Planejamento curricular que possibilite a articulação dos diferentes componentes, visando um ensino que favoreça a aprendizagem de forma interdisciplinar, principalmente entre os componentes da FGB e os itinerários formativos.
<i>Why?</i> Por que será feito?	Evitar lacunas no aprendizado e dificuldades para os alunos em fazer conexões entre os conteúdos devido à falta de integração entre os componentes curriculares.
<i>Where?</i> Onde será feito?	Durante as reuniões de planejamento e de módulo II, de forma a abordar a integração entre os componentes da FGB e os itinerários formativos. No início de cada bimestre, serão organizadas duas reuniões de Módulo II, nas quais os professores se reunirão para elaborar o planejamento de forma interdisciplinar.
<i>When?</i> Quando será feito?	Início do ano letivo de 2025, com um período de preparação de análise curricular e reuniões de planejamento. A implementação se dará ao longo de todo o ano letivo, com revisões bimestrais.
<i>Who?</i> Quem será responsável?	Especialistas: elaboração e orientação do processo; Coordenação: articulação entre as áreas; Professores: elaboração do planejamento integrado e execução em sala de aula; Gestão escolar: suporte pedagógico, logístico e administrativo.
<i>How?</i> Como será feito?	Realização de reuniões interdisciplinares regulares para estudo do currículo e, a partir desse estudo, alinhar objetivos e conteúdos entre os professores; Acompanhamento e avaliação contínua dos resultados do planejamento integrado, com ajustes necessários ao longo do processo.
<i>How much?</i> Quanto vai custar?	Investimento financeiro: uso de parte do tempo de extraclasse, já incorporado na carga horária dos envolvidos. Tempo de implementação: durante todo o ano letivo de 2025. Recursos humanos: professores, equipe pedagógica e gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a execução das propostas acima, o quadro a seguir detalha cada ação de maneira organizada e estruturada, permitindo ajustes contínuos no decorrer da implementação.

Quadro 38 - Detalhamento das ações do PAE

(continua)

ETAPA	AÇÃO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	RECURSO	OBJETIVO
Etapa 1	1. Apresentação do PAE à equipe pedagógica da escola.	Diretora	2 horas	Plano de Ação	Divulgação do plano.
	2. Reunião de alinhamento entre especialistas, coordenação e gestão escolar.	Diretora e Vice-Diretores	2 horas	Material de apoio	Traçar os primeiros passos para a elaboração do planejamento integrado.
	3. Análise curricular e identificação de interseções entre as disciplinas.	Especialistas, coordenadoras e professores	Semana de planejamento	Documentos curriculares	Mapear oportunidades de integração entre os componentes da FGB e os itinerários formativos.
Etapa 2	1. Preenchimento do Quadro Integrador.	Professores, especialistas e coordenadoras	Semana de planejamento	Documentos de apoio	Criar uma referência estruturada para todos os docentes, principalmente aos que ingressam posteriormente no decorrer do ano letivo.
	2. Reunião geral para apresentação do Quadro Integrador.	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	2 horas	Equipamento audiovisual	Assegurar que os envolvidos compreendam o plano e se comprometam com a implementação.

(conclusão)

ETAPA	AÇÃO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	RECURSO	OBJETIVO
Etapa 3	1. Implementação do Planejamento Integrado.	Professores	Ao longo do ano letivo de 2025	Materiais didáticos e tecnológicos	Implementar o ensino interdisciplinar em todas as turmas de Ensino Médio.
	2. Reuniões bimestrais para acompanhamento e ajustes.	Especialistas, coordenação e gestão escolar	4 reuniões ao longo do ano	Feedback dos professores e estudantes	Identificar dificuldades e fazer ajustes contínuos no plano.
Etapa 4	1. Avaliação semestral dos resultados.	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	Duas vezes ao ano	Feedback dos professores e estudantes	Revisar a eficácia do planejamento e fazer ajustes para o próximo semestre.
	2. Reunião para alinhamento das próximas ações.	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	2 horas	Reunião de revisão	Atualizar e aprimorar as práticas interdisciplinares.
Etapa 5	1. Conclusão e ajustes finais	Especialistas, coordenadoras e gestão escolar	Última semana do ano letivo	Feedback dos professores e estudantes	Melhorar o planejamento para o ano seguinte.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o quadro, a primeira ação será a apresentação do PAE à equipe pedagógica e ao corpo docente da escola, a fim de que compreendam seus objetivos e propósitos. Em seguida, será feita uma reunião com as especialistas e coordenadoras para alinhar as ações que serão executadas ao longo do ano letivo de 2025. O passo seguinte envolve o estudo e análise do currículo pelos professores durante a semana de planejamento, com o objetivo de identificar pontos de convergência entre os componentes curriculares da FGB e os itinerários formativos. Na sequência, será apresentado aos professores o quadro integrador, que deverá conter os seguintes elementos: componente curricular, objeto do conhecimento, objetivo de aprendizagem, atividade integrada e habilidade desenvolvida. Com base nessa apresentação, e com o apoio da supervisão e coordenação, os professores elaborarão, a cada bimestre, um quadro integrador que articule os componentes da FGB e os itinerários a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar em todas as turmas do Ensino Médio. Após a implementação, a equipe pedagógica acompanhará o processo, realizando ajustes conforme necessário. Por fim, com base no feedback de professores e estudantes, através de perguntas elaboradas pela gestão, especialistas e coordenação, será feita uma revisão do plano, com correção de rotas para aperfeiçoar o processo para o ano letivo seguinte. Essas perguntas serão respondidas através do *Google Forms*. Os resultados obtidos devem ser devidamente documentados em atas, criando registros que servirão como fonte de informações valiosa para a escola. Esse arcabouço permitirá à instituição acompanhar e refletir sobre cada etapa do PAE, garantindo não apenas a continuidade das ações, mas também a possibilidade de ajustes futuros, contribuindo para a melhoria constante das práticas educativas.

A integração desse acompanhamento com o plano de ação, sustentada pelo engajamento da equipe pedagógica, será essencial para superar os desafios observados na pesquisa de campo. Esse envolvimento coletivo facilitará o alcance das metas propostas, criando um ambiente educacional mais eficaz, alinhado às demandas educacionais da atualidade, como preconizam os referenciais do MEC para a integração curricular:

As áreas de conhecimento na organização curricular, portanto, devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências

perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada (Brasil, 2013, p. 15).

Portanto, para a ruptura de uma educação fragmentada e tradicional, é fundamental a integração e o diálogo entre os diferentes campos de saber, permitindo uma articulação entre os componentes curriculares e seus docentes, de modo que os educandos possam perceber e vivenciar essa transformação na cultura escolar.

4.3 GESTÃO ESCOLAR: PROMOVEDO ESPAÇO PARA SUGESTÕES E COLABORAÇÃO

Esta subseção apresenta ações voltadas à ampliação e abertura da gestão às sugestões dos professores, uma necessidade evidenciada pela pesquisa de campo. Além disso, o plano buscará promover maior colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar. Lück (1996, p. 43) ressalta que a gestão deve promover “a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”.

Para alcançar esses objetivos, será fundamental implementar estratégias que aprimorem a comunicação entre a gestão escolar e os docentes, promovendo uma troca de informações mais eficiente. Além disso, uma maior integração entre os setores da escola pode facilitar a colaboração e o alinhamento de objetivos pedagógicos, fortalecendo o trabalho em equipe. Na elaboração dessas ações será utilizada a ferramenta 5W2H, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 39 - Plano de ação educacional no modelo 5W2H

(continua)

<p><i>What?</i> O que será feito?</p>	<p>Criação do "Café com a Direção"</p>
<p><i>Why?</i> Por que será feito?</p>	<p>Para fortalecer a comunicação entre professores e gestores, valorizando a opinião dos docentes e promovendo uma cultura de colaboração que leve a melhorias no ambiente educacional.</p>

(conclusão)

<i>Where?</i> Onde será feito?	Em reuniões presenciais na escola.
<i>When?</i> Quando será feito?	Ao final de cada bimestre.
<i>Who?</i> Quem será responsável?	Equipe gestora
<i>How?</i> Como será feito?	Será selecionado, através de sorteio, um grupo de 6 profissionais, os quais terão um momento com a direção para que possam fazer seus apontamentos e dar sugestões para melhorias no ambiente escolar.
<i>How much?</i> Quanto vai custar?	Custo estimado para o café: R\$ 80,00 por reunião, com recurso próprio da equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o planejamento acima, será implementado o "Café com a Direção", um momento dedicado a promover uma interação mais próxima e informal entre os docentes e a equipe gestora. O objetivo dessa iniciativa é fortalecer a comunicação entre os membros da equipe, criando uma cultura de colaboração que potencialize a qualidade do trabalho desenvolvido na escola. O "Café" acontecerá no final de cada bimestre, durante a reunião de módulo II, proporcionando um espaço para ajustes e alinhamentos em relação ao bimestre anterior.

Nesse encontro, seis professores, selecionados por sorteio, terão a oportunidade de compartilhar suas impressões e sugestões em um ambiente acolhedor. Será também uma oportunidade para que a equipe gestora apresente sua perspectiva sobre questões relevantes para o cotidiano escolar, promovendo uma troca rica de ideias. Essa ação deve fomentar um ambiente de confiança e respeito entre a gestão e os professores, resultando em um espaço escolar mais democrático e participativo.

Espera-se com essa iniciativa que os profissionais envolvidos direta e indiretamente no processo "não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de

suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação” (Lück, 2009, p. 71). Para Lück (2009), a participação coletiva envolve não apenas direitos, mas também deveres, o que torna mais complexa a função social do grupo. Sendo assim, estabelece-se uma dinâmica de interdependência, na qual cada membro assume responsabilidades individuais em prol de objetivos comuns, promovendo um ambiente colaborativo e coeso, onde a contribuição de cada um fortalece o grupo como um todo. Esse fortalecimento da equipe contribui para o desenvolvimento do trabalho realizado na escola, melhorando a qualidade do ensino oferecido. Para que isso se concretize, certos valores como ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre outros correlacionados, devem orientar a ação participativa. Sem eles a “participação no contexto da educação perde seu caráter social e pedagógico” (Lück, 2006b, p. 50).

Portanto, para que a participação alcance seu pleno potencial, é essencial que seja guiada pelos valores acima. Esses princípios são fundamentais para que o engajamento dos indivíduos não se limite a uma presença formal, mas se traduza em uma contribuição autêntica e transformadora. Ao fortalecer o caráter social e pedagógico da participação, esses valores asseguram que o processo educacional se desenvolva de forma responsável, promovendo um ambiente em que todos os envolvidos compartilham o compromisso com o aprimoramento da educação.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE

O Plano de ação aqui apresentado foi elaborado a partir dos desafios enfrentados durante a implementação do NEM e evidenciados na pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Francisco Escobar. Seu objetivo é mitigar os problemas enfrentados pela instituição. As ações propostas foram planejadas para superar as barreiras identificadas, como a falta de formação para os profissionais para atender às novas demandas do NEM e a necessidade do planejamento interdisciplinar. Com a implementação das comunidades de prática e o planejamento interdisciplinar, espera-se que o ambiente escolar se torne mais colaborativo e focado nas necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a criação do "Café com a Direção" representa um passo importante para fortalecer a comunicação entre a gestão e os docentes, abrindo caminhos para uma participação mais efetiva. Ao longo do ano letivo de 2025, o monitoramento contínuo e os ajustes baseados em feedback permitirão que o plano evolua conforme necessário, adaptando-se às demandas emergentes da escola e da comunidade escolar. A mobilização da equipe em torno de objetivos pedagógicos comuns, embasada em valores como ética, solidariedade e compromisso, contribui para o fortalecimento das práticas adotadas e da equipe.

Em síntese, as iniciativas previstas no PAE promovem um ambiente educacional mais coeso, comprometido com a melhoria constante no processo ensino-aprendizagem, alinhando-se às demandas da contemporaneidade e às diretrizes curriculares vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Francisco Escobar, em Poços de Caldas, Minas Gerais. A Reforma do Ensino Médio foi uma mudança significativa nas políticas educacionais brasileiras, trazendo novos desafios para as escolas. Ao longo desta pesquisa, buscou-se identificar os obstáculos enfrentados pela gestão escolar, especialistas, coordenadoras e docentes na adaptação ao novo modelo, além de propor um plano de ação para aprimorar o processo.

Os resultados mostraram que a implementação do NEM na escola em estudo foi marcada por uma série de dificuldades, especialmente relacionadas à falta de clareza nas diretrizes e à carência de formação continuada para os professores. O aumento da carga horária e a divisão curricular entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos exigiram uma reorganização completa das práticas pedagógicas. No entanto, sem o devido suporte e treinamento, a equipe docente enfrentou desafios para integrar de maneira eficaz os novos componentes curriculares, buscando evitar a precarização do ensino público.

A pesquisa revelou que, para superar esses entraves que estão no escopo de atuação da gestão escolar, é essencial investir na formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito ao planejamento interdisciplinar. A criação de comunidades de prática, proposta no plano de ação, é uma estratégia para fomentar a troca de experiências entre os docentes, promovendo o desenvolvimento coletivo de soluções pedagógicas. Além disso, o acompanhamento constante pela gestão escolar e a revisão periódica das práticas adotadas são fundamentais para garantir a evolução do processo. Outro ponto relevante foi a necessidade de uma melhor comunicação entre a gestão e os professores, de modo a ter uma maior abertura para as sugestões feitas pelos docentes, fortalecendo a gestão democrática e participativa.

O estudo também destacou a importância de uma gestão pedagógica eficiente na articulação das diversas áreas do conhecimento e na promoção de um planejamento curricular que esteja alinhado às demandas dos alunos e da educação na atualidade. A falta de materiais didáticos adequados para os itinerários formativos e a pouca articulação entre os componentes da FGB e os itinerários foram desafios recorrentes identificados pelos professores e equipe pedagógica.

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

Ao propor um plano de ação voltado para o fortalecimento da formação docente e para a integração curricular, esta dissertação espera contribuir não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Escola Francisco Escobar, mas também inspirar soluções em outras instituições que enfrentam desafios semelhantes.

Nota: Em 31 de julho de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.945 que altera a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a). A Lei 14.945/2024 estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio (Brasil, 2024). Dentre as principais mudanças está a distribuição da carga horária que será composta por 2.400 horas dedicadas à Formação Geral Básica, acrescidas de 600 horas para os itinerários formativos. As diretrizes para os itinerários formativos serão elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e têm como objetivo o aprofundamento nas áreas do conhecimento. De acordo com a nova lei, as escolas terão a responsabilidade de oferecer, no mínimo, dois itinerários para atender às necessidades educacionais dos alunos. No âmbito da formação técnica, está prevista uma carga horária de 2.100 horas para a FGB e 900 horas direcionadas às disciplinas específicas dos cursos técnicos. Os estados já estão se preparando para a implementação dessas mudanças, que deverão começar a vigorar a partir de 2025.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 37, p. [1-7], set. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69–86, out./dez. 2013. Disponível em: scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 set. 2024.
- ASSIS, Renata Machado de; BARROS, Marcos Oliveira; CARDOSO, Natália Santos. Planejamento de Ensino: algumas sistematizações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí/GO, v. 4, n. 1, p. [1-13], 2013. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20404>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BASSI, Camillo; CODES, Ana; ARAÚJO, Herton Ellery. **Nota técnica 41: O que Muda com a Reforma do Ensino Médio - Conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas**. Brasília: Disoc/IPEA, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8033/1/NT_O%20que%20muda_2017.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 7 set. 2024.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 dez. 2024.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 11/2009, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em:

https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio: etapa I - caderno IV - áreas de conhecimento e integração curricular**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 47 p. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_4.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica 040, de 17 de dezembro de 2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o

Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria-Geral, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base 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 n 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Secretaria-Geral, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 521, DE 13 de Julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 627, de 04 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Brasília: MEC/Inep, 2023b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-267-2023-06-21.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Brasil. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os Dilemas da Gestão Escolar**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2020. 304p.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas**, Curitiba, v. 14, nº 1, p. 86-97, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/109579/59355/0>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BUSS, Cristiano Silva. Origens, concepções e caminhos para a prática pedagógica interdisciplinar. **Revista Thema**, Pelotas/RS, v. 13, n. 2, p. 68-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/355/310>. Acesso em: 4 de fev. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 28 set. 2024.

COELHO, Salete de Belém Ribas; LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, [s. l.], ano 3, nº 1, p. 1-10, 2008.

COSTA, Marilda de Oliveria; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. 65 p. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR. **Projeto Político Pedagógico**. Poços de Caldas/MG: EEFE, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR. **Relatório Coordenação**. Poços de Caldas/MG: EEFE, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR. **Relatório Supervisão**. Poços de Caldas/MG: EEFE, 2022c.

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO ESCOBAR. **Relatório Coordenação**. Poços de Caldas/MG: EEFE, 2023.

FERNANDES, Flávia Roberta; CARDOSO, Tiago Alves; CAPAVERDE, Lisiane Zynger; SILVA, Helena de Fátima Nunes. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. **Atoz: novas práticas em informação e conhecimento**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 44-52, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002. 176p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em**

Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1º edição. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 1 fev. 2024.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero; BAUER, Marcela; JOBIM, Rita; MERCHÁN, Catherine Rojas. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 55, v. 2, p. 395-413, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2023.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 8ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006a.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006b.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

MACHADO, Márcia Cristina Silva. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão integrada e participativa no sistema educacional**. 2023. (Não publicado).

MACHADO, Márcia Cristina Silva. **A integração dos papéis e das responsabilidades do gestor a partir de um modelo de gestão**. 2023. (Não publicado).

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas**

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 7-22, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução N° 666, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: SEE, 2005. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf#:~:text=Estabelece%20os%20Conte%C3%BAdos%20B%C3%A1sicos%20Comuns,fundamental%20e%20o%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei N° 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as leis n°s 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do poder executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-20592-2012-minas-gerais-altera-as-leis-n-s-15293-de-5-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-dos-profissionais-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-poder-executivo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular GS n° 002663, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às “atividades extraclasse”, de acordo com a Lei Estadual n° 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual n° 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n° 937, de 19 de dezembro de 2018**. Manifesta-se sobre o Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10xcEi13BZVgGyuAIH1fPP1Bf8RM5V6SD/view>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEE N° 1.528, de 28 de dezembro de 2018**. Homologa o Parecer n° 937/2018 do Conselho Estadual de

Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2018b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1POxN2NpHr84AoBigQH7rziPEFrIDnCTK/view>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018c. 497p. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 192/SEE/CEE - PLENÁRIO/2021**. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/CEE, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/SEI-GOVMG%20-%2027769971%20-%20Parecer%20CEE-MG%20192-2021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Refere%CC%82ncia%20de%20Ensino%20Me%CC%81dio.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 230, de 08 de abril de 2021**. Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(1\).pdf#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20230%20DE%2008,Art](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20230%20DE%2008,Art). Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021c. Disponível em [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando-Circular nº 20/2021/SEE/SB, de 13 de agosto de 2021**. Orientações para o retorno presencial de novos grupos de estudantes. Belo Horizonte: SEE/SB, 2021d. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%202021SEESB.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio. **Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM, de 16 de dezembro de 2021**. Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE, 2021e. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Memorando-26.2021.SEE_.DIEM-16.12.21.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2021f. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas: Novo Ensino Médio 2023 - Itinerário Formativo**. Belo Horizonte: SEE, 2022a. Disponível em:
https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2022b. Disponível em:
[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF). Acesso em: 20 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretrizes para implementação dos itinerários formativos de aprofundamento nas áreas do conhecimento para o 2º ano de ensino médio 2023**: Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo. Belo Horizonte: SEE, 2022c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de gestão de Pessoal do Sistema Educacional. **Orientação DGEP/SGP nº 01, de 18 de novembro de 2022**. Processo de atribuição de cargos e composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e funções. Belo Horizonte: SEE, 2022d. Disponível em:
<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/orientacao-dgep-sgp-no-01-2022-de-18-de-novembro-de-2022/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.789, de 11 de novembro de 2022**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2022e. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/15ZjoBNNNlrBsh6UIGyAmhMUCnqPvdP4R/view>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio. **Memorando SEE/DIEM nº 06, de 24 de janeiro de 2022**. Orientações para a utilização do PNLD/2021 Livro Didático para a Etapa do Ensino Médio em 2022 nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2022f. Disponível em:
https://drive.google.com/drive/folders/1JbdOVymCikrRWBtaHlwxN00Kjz8j_4LI. Acesso em: 12 ago. 2023.

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

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYxB5PHsPR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MOZENA, Erika Regina, OSTERMANN, Fernando. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do Ensino Médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr-2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143798/000995870.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2024.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? *In*: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Org.). **Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma Agenda Latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. 3ª edição. Porto: Porto Editora, 2001.

QEDU. **Ideb.QEdu**, [2021?]. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 15 set. 2023.

RÊGO, Carolina; SILVA, Geovana da; MENEZES, Maria Luíza. Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s.l.], v.8, n. 1, p.54-76, 2024. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/503>. Acesso em: 29 set. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. [s.l.]: Direção geral da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIM, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-24, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

SANTOS, José Vitor Palhares dos.; REPOLÊS, Maria Catarina Paiva. Percepções de docentes da educação profissional e tecnológica acerca da reorganização curricular do novo ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-25, 2024. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/rHyFf5dSCp8rMqNqYYfWKby/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 out. 2024.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, p. 1-20, set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e72965.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

TEIXEIRA, Karina; SOUZA NOVAIS, Maurício; SILVA, Ana Carolina; CARVALHO LOPES, Isabela; RICARDO DA SILVA, Paulo. As mudanças no Ensino Médio na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa/MG, v. 13, n. 2, p. 01–18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16494>. Acesso em: 28 set. 2024.

TÚLIO, Sophia Bastos e. **A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará**: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018. 2019. 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/a-gestao-das-atividadeseletivas-em-uma-eemti-no-ceara-analise-dos-desafios-do-processo-de-implementacao-notriennio-2016-2018/>. Acesso em: 15 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10ª edição. São Paulo: Libertad, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1998. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/vergara-mc3a9todos-de-pesquisa-em-administrac3a7ao-sylvia-vergara.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (Coord.). **Manual de Orientação para a Aplicação dos Questionários que avaliam o Clima Escolar**. Campinas/SP: Editora FE-Unicamp, 2017. Disponível em: <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/99>. Acesso em: 9 mar. 2024.

**APÊNDICE A – Questionário fechado para os professores da área de
Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza da Escola
Estadual Francisco Escobar**

Prezado(a) Professor(a) da Escola Estadual Francisco Escobar,

É com grande respeito e consideração que estendo este convite para sua participação voluntária na pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023”. É importante ressaltar que este instrumento integra a pesquisa de campo de uma dissertação de mestrado profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância, pois sua experiência contribuirá significativamente para uma análise abrangente e reflexiva sobre o impacto do Novo Ensino Médio em nossa escola. Gostaria de ressaltar que sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com o mais alto grau de confidencialidade.

Agradeço imensamente pelo seu interesse em contribuir para o avanço deste estudo e para a melhoria contínua da educação em nossa escola. Sua voz é essencial e sua colaboração será fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Atenciosamente,
Fabiana Muniz

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome:

CARACTERIZAÇÃO

- 1) Qual é a sua idade?
 - a) 20 a 25 anos.
 - b) 26 a 30 anos.
 - c) 31 a 35 anos.
 - d) 36 a 40 anos.

- 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 concluídas:

- 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.
- d) Entre 11 e 15 anos.
- e) Mais de 15 anos.

O NOVO ENSINO MÉDIO

5) Considero que a Reforma do Ensino Médio ocorreu de maneira apressada.

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

6) Aponte as principais dificuldades encontradas para o entendimento adequado da proposta do NEM. Classifique cada dificuldade atribuindo uma pontuação de 1 a 5 nos parênteses, em que 1 representa a menor dificuldade e 5 a maior.

- () Complexidade da estrutura curricular flexível.
- () Falta de clareza dos documentos orientadores.
- () Implementação dos itinerários formativos.
- () Impacto das mudanças no processo de ingresso do estudante no Ensino Superior.
- () Desenvolvimento de parcerias com instituições de Ensino Técnico e Profissionalizante.

7) Considero que a redução de aulas dos componentes da Formação Geral Básica trouxe prejuízos para a formação dos estudantes.

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

8) A proposta do NEM contribui para a valorização do protagonismo juvenil.

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

9) Após a implementação do NEM, percebo os estudantes **MAIS** motivados para os estudos.

- 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 compor meu cargo é pelos componentes:

- a) Formação Geral Básica.
- b) Itinerários Formativos.
- c) Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

13) Em relação aos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD 2022:

- a) Não utilizei devido à sua organização curricular.
- b) Não utilizei por não contemplar os objetos de estudo do meu componente.
- c) Foram utilizados regularmente por atender às necessidades pedagógicas dos alunos.
- d) Foram utilizados com frequência visto que estavam de acordo com o planejamento elaborado no meu componente curricular.

14) Considero que as ementas fornecidas nos documentos orientadores dos Itinerários transmitiam com clareza qual era a proposta a ser desenvolvida.

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

15) A escola me deu o suporte necessário para compreender a proposta do NEM.

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

16) Caso a escola tenha oferecido suporte, quais foram as estratégias utilizadas?

- a) Reuniões coletivas.
- b) Atendimento individual.
- c) Disponibilização de documentos orientadores.
- d) Disponibilização de materiais complementares.

17) Tive dificuldades para encontrar material didático dos Itinerários Formativos.

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

18) Precisei produzir material didático para o desenvolvimento das aulas depois da implementação do NEM.

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

19) As horas de atividade extraclasse foram suficientes para o desenvolvimento de material pedagógico para as aulas de Itinerários.

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

20) Houve articulação entre os componentes curriculares no planejamento das aulas.

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

GESTÃO ESCOLAR - CLIMA ESCOLAR – GESTÃO INTEGRADA, ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA

21) Aponte as ações realizadas pela gestão escolar para aprimorar o trabalho desenvolvido na escola. Classifique cada ação atribuindo uma pontuação de 1 a 5 entre parênteses, em que 1 representa a ação realizada com menor frequência e 5 a maior.

- () A gestão escolar se empenha em oferecer o suporte necessário aos professores para mitigar as dificuldades que ocorreram durante a implementação do NEM.
- () A gestão escolar promove reuniões com os professores na tomada de decisões importantes para a escola.
- () A gestão escolar demonstra abertura às sugestões da comunidade escolar para o aprimoramento da instituição.
- () A gestão escolar procura definir estratégias juntamente com o corpo docente da escola visando melhorias para o desenvolvimento do trabalho na instituição.
- () A gestão escolar procura desenvolver uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado para a formação dos alunos.

22) O clima escolar é caracterizado por um ambiente acolhedor.

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

23) O clima escolar é caracterizado por um ambiente onde os servidores se sentem respeitados.

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

24) As relações interpessoais entre gestão e professores são marcadas por um clima de colaboração.

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

25) As relações interpessoais entre os professores são marcadas por um clima de confiança.

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

26) As relações interpessoais entre professores e alunos são marcadas por um clima de respeito.

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

27) Assinale quais ações feitas pela gestão promovem a construção do clima colaborativo e respeitoso, caso elas ocorram.

- a) Busca promover a qualidade de vida na instituição através da organização da escola.
- b) Busca promover a qualidade de vida na instituição através do desenvolvimento de uma boa gestão de sala de aula.

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

28) A gestão escolar atua enquanto liderança pedagógica na instituição.

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

29) Caso a gestão da escola atue como liderança pedagógica, selecione as ações que contribuem para essa atuação.

- a) Busca o aprimoramento dos processos educacionais.
- b) Mobiliza pessoas para o compartilhamento de objetivos pedagógicos em comum.
- c) Promove a participação coletiva na tomada de decisões.
- d) Promove o trabalho em equipe.
- e) Participa das reuniões de módulo II.
- f) Acompanha o desenvolvimento do trabalho das especialistas e da coordenação.
- g) Promove um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.
- h) Promove o desenvolvimento do planejamento integrado entre as áreas.
- i) Não se aplica.

GESTÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO – CURRÍCULO – INTERDISCIPLINARIDADE

30) O planejamento curricular dos professores é fundamental para garantir a eficácia e 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, considero as necessidades **COLETIVAS** de aprendizagem da turma.

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

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

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

33) Os planejamentos curriculares são elaborados coletivamente com meus colegas de área.

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

34) Com a implementação do NEM, considero importante que o planejamento ocorra de forma integrada.

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

35) Os momentos disponibilizados durante as reuniões foram suficientes para a realização do planejamento entre as áreas.

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

36) Reconheço a importância da interdisciplinaridade no contexto educacional atual.

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

37) Ao implementar abordagens interdisciplinares no planejamento, quais desafios você enfrenta? Marque todas as alternativas que julgar pertinentes.

- a) Falta de tempo para reuniões entre os professores de diferentes disciplinas.
- b) Dificuldade na gestão do currículo para encontrar pontos de conexão entre os conteúdos das disciplinas.
- c) Resistência de alguns colegas professores em explorar novas abordagens interdisciplinares.
- d) Falta de gestão pedagógica para promover o planejamento interdisciplinar.
- e) Pouco envolvimento da gestão pedagógica com o assunto em questão.
- f) Ausência de formação específica sobre como implementar o planejamento interdisciplinar.
- g) Falta de comunicação eficaz entre os professores de diferentes disciplinas, resultando em dificuldades no alinhamento das atividades planejadas.
- h) Ausência de materiais pedagógicos.

i) Falta de entendimento da proposta.

FORMAÇÃO DOCENTE

38) Marque a alternativa que melhor se aplica em relação a formação docente.

- a) Considero importante, mas não disponho de tempo suficiente para dedicar ao estudo.
- b) Participo pelo menos 1 vez ao ano de cursos de formação.
- c) Minha última formação continuada ocorreu há mais de 2 anos.
- d) Minha última formação continuada ocorreu há mais de 5 anos.
- e) Considero desnecessário, visto que minha formação inicial já atende à demanda da sala de aula.

39) Com a implementação do NEM, senti necessidade de participar de cursos que me 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 pela SEE e viabilizados pela escola?

- a) Sim.
- b) Não.

41) Momentos de compartilhamento de troca de experiências entre os professores trazem contribuições significativas para minha formação.

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

42) Os professores têm momentos de troca de experiências no decorrer do ano durante as reuniões.

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

43) Com que frequência a gestão escolar disponibiliza momentos de formação durante as reuniões de Módulo II?

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

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

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

Você chegou ao final do Questionário e com certeza contribuiu imensamente com a pesquisa de mestrado. Muito obrigada!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para as especialistas e as coordenadoras do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Escobar

Prezadas Especialistas e Coordenadoras do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Escobar,

É com grande respeito e consideração que estendo este convite para sua participação voluntária na pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio: desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023”. É importante ressaltar que este instrumento integra a pesquisa de campo de uma dissertação de mestrado profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância, pois sua experiência e relatos contribuirão significativamente para uma análise abrangente e reflexiva sobre o impacto do Novo Ensino Médio em nossa escola. Gostaria de ressaltar que sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com o mais alto grau de confidencialidade.

Agradeço imensamente pelo seu interesse em contribuir para o avanço deste estudo e para a melhoria contínua da educação em nossa escola. Sua voz é essencial e sua colaboração será fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Atenciosamente,
Fabiana Muniz

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome:

CARACTERIZAÇÃO

- 1) Qual é a sua idade e há quanto tempo atua nesta escola?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?

O NOVO ENSINO MÉDIO

- 3) Conte-me como teve conhecimento e compreendeu a proposta do NEM. Qual é a sua opinião sobre o NEM?
- 4) A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas promoveu momentos de formação para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio? Em caso afirmativo, quando ocorreram e como foram conduzidas? Quais contribuições trouxeram?
- 5) Como você analisa a matriz curricular proposta para o NEM?
- 6) Você acredita que os Itinerários Formativos contribuem para promover o protagonismo juvenil? Como você percebe a motivação dos alunos para os estudos, após a implementação do NEM?
- 7) Como os documentos orientadores trazem a proposta a ser desenvolvida nos itinerários?
- 8) Quais foram os principais problemas enfrentados no contexto da prática de implementação da Reforma?
- 9) Quais materiais didáticos os professores de itinerários utilizaram em suas aulas? E os professores da Formação Geral Básica? Como você os orientou em relação a utilização desses materiais?
- 10) Você considera que os estudantes estão preparados para fazer as escolhas das eletivas e dos Aprofundamentos?
- 11) Como os professores receberam as mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio?

GESTÃO ESCOLAR - CLIMA ESCOLAR – GESTÃO INTEGRADA, ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA

- 12) Como a gestão escolar conduz o envolvimento e a colaboração entre os diversos setores da escola, incluindo a supervisão e a coordenação? A gestão escolar demonstra abertura às sugestões da supervisão (ou coordenação)?
- 13) De que forma se deu o suporte da gestão escolar para mitigar as dificuldades que ocorreram durante a implementação do NEM?
- 14) Quais estratégias a gestão escolar desenvolve para a melhoria do processo ensino- aprendizagem na instituição?

- 15) A gestão escolar promove reuniões com as especialistas e coordenadoras para a tomada de decisões? Como elas acontecem? Com que frequência?
- 16) Como é o ambiente de trabalho entre os membros da equipe? De que forma a gestão escolar colabora nesse sentido?
- 17) Como você analisa o clima escolar e as relações interpessoais na instituição?
- 18) Como a gestão escolar lida com situações de indisciplina e conflitos entre os estudantes? E entre os estudantes e professores?

GESTÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO – CURRÍCULO – INTERDISCIPLINARIDADE

- 19) Quais são as maiores dificuldades encontradas para conduzir a gestão do currículo? Como a gestão escolar se planeja para auxiliar a supervisão (ou coordenação) nesse aspecto?
- 20) Como é feita a gestão do currículo na escola? Ele atende às necessidades de aprendizagem de cada turma, de cada estudante?
- 21) Em 2022 e 2023, os professores entregaram seus planejamentos, conforme solicitado, e dentro dos prazos estabelecidos?
- 22) Como foi feito o planejamento a partir da implementação do NEM?
- 23) Os momentos disponibilizados durante as reuniões foram adequados para a realização do planejamento entre as áreas?
- 24) Você considera que o horário de atividade extraclasse é suficiente para que o professor planeje suas aulas atendendo às demandas do NEM?
- 25) O que você entende por interdisciplinaridade e qual a sua visão sobre essa abordagem? Você considera que no contexto do NEM ela se torna ainda mais relevante? Por quê?
- 26) Os professores fazem o seu planejamento de forma interdisciplinar? Como ele é discutido entre supervisão (ou coordenação) e professores?

FORMAÇÃO DOCENTE

- 27) Com a implementação do NEM, como você analisa a formação dos professores em relação às novas demandas educacionais? E sobre a sua formação, você acredita que ela atende às necessidades educacionais após a reforma?

28) Você considera que os professores se sentem motivados a participar de cursos de formação? E das comunidades de prática?

29) Você considera que a gestão escolar incentiva momentos de formação para os profissionais da escola? De que forma isso ocorre?

30) Como são organizadas as reuniões do Módulo II? Há um planejamento para essas reuniões ao longo do ano? Você acredita que as reuniões do Módulo II poderiam ser mais aproveitadas como oportunidades para atividades formativas?

Você chegou ao final da entrevista e com certeza contribuiu imensamente com a pesquisa de mestrado. Muito obrigada!