

**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**

**Marina Almeida Gomides**

**Perspectivas Estudantis:** Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais

**Juiz de Fora  
2025**

**Marina Almeida Gomides**

**Perspectivas Estudantis:** Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais

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

Orientadora: Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

**Juiz de Fora  
2025**

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

Gomides, Marina Almeida.

Perspectivas Estudantis: Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais / Marina Almeida Gomides. -- 2025.

215 f. : il.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Novo Ensino Médio. 2. Implementação de Política Educacional. 3. Minas Gerais. 4. Estudantes. 5. Protagonismo Juvenil. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

**MARINA ALMEIDA GOMIDES**

**Perspectivas Estudantis: Reflexões sobre a Reforma e Implementação do  
Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais**

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

Aprovada em 17 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a) Dr(a) Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**

Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a) Beatriz de Basto Teixeira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a) Cássio José de Oliveira Silva**

UNIVÁS

Juiz de Fora, 31/01/2025.

---



Documento assinado eletronicamente por Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a), em 17/02/2025, às 16:29, 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 Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo, em 18/02/2025, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



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

---



**A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2222605 e o código CRC 22DB689E.**

---

## RESUMO

Este estudo explora as opiniões de estudantes sobre a reforma e a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola de Minas Gerais, analisando os desafios e os êxitos dessa política educacional na instituição pesquisada. A reforma, iniciada por meio de uma Medida Provisória no governo de Michel Temer e consolidada pela Lei nº 13.415/2017, busca flexibilizar o currículo do Ensino Médio e ampliar a carga horária. No entanto, enfrenta críticas devido à falta de diálogo e à pouca consideração das especificidades regionais e escolares. Diante desse contexto, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as opiniões dos estudantes sobre a reforma do Ensino Médio? Os estudantes, que são os principais sujeitos dessa reforma, foram ouvidos? Seus anseios e necessidades foram considerados na implementação dessa reforma? Assim, o estudo busca analisar o processo de implementação da política do Novo Ensino Médio em uma escola de Minas Gerais e contribuir para o debate sobre o tema, considerando as opiniões dos estudantes. Para isso, o objetivo geral da pesquisa é analisar as opiniões dos estudantes em relação à implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Via Láctea, situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais, e propor um Plano de Ação Educacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que inclui uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora responsável pela implementação do Novo Ensino Médio em 2022 e um questionário aplicado a estudantes do Ensino Médio, com o intuito de captar suas opiniões sobre a reforma. Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa incluem Leão (2018), Oliveira (2020), Ferretti (2018), Corti (2019) e Pinto e Melo (2021). Como resultado, o estudo evidenciou uma insatisfação generalizada com a implementação do Novo Ensino Médio, destacando a ampliação da carga horária e a reorganização curricular como pontos críticos.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Implementação de Política Educacional; Minas Gerais; Estudantes; Protagonismo Juvenil.

## ABSTRACT

This study explores students' opinions on the reform and implementation of the New High School curriculum in a school in Minas Gerais, analyzing the challenges and successes of this educational policy within the institution under study. The reform, initiated through a Provisional Measure during Michel Temer's government and consolidated by Law No. 13.415/2017, aims to make the high school curriculum more flexible and expand instructional hours. However, it faces criticism due to the lack of dialogue and limited consideration of regional and school-specific particularities. Given this context, the following research question is posed: What are students' opinions on the high school reform? Have students, as the main subjects of this reform, been heard? Have their aspirations and needs been considered in the implementation process? Thus, this study seeks to analyze the implementation process of the New High School policy in a school in Minas Gerais and contribute to the broader discussion on the topic, considering students' perspectives. The general objective of the research is to analyze students' opinions regarding the implementation of the New High School curriculum at Escola Estadual Via Láctea, located in a city in the Midwest region of Minas Gerais, and to propose an Educational Action Plan. This is a qualitative study that includes a semi-structured interview with the management team responsible for implementing the New High School curriculum in 2022, as well as a questionnaire administered to high school students to capture their opinions on the reform. The main theoretical references used in this research include Leão (2018), Oliveira (2020), Ferretti (2018), Corti (2019), and Pinto and Melo (2021). As a result, the study highlights widespread dissatisfaction with the implementation of the New High School curriculum, emphasizing the increase in instructional hours and curriculum reorganization as critical issues.

**Keywords:** New High School; Educational Policy Implementation; Minas Gerais; Students; Youth Protagonism.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, cuja presença foi essencial para que eu pudesse perseverar diante dos inúmeros desafios. Sua força me sustentou nos momentos de cansaço e incertezas, iluminando meu caminho ao longo desse período de intensa dedicação.

À minha família, meu alicerce ao longo desta jornada tão exigente, dedico minha profunda gratidão. Em especial, ao meu marido, Bernardo, agradeço por sua paciência, amor e apoio incondicional durante esses três anos marcados por ausência, noites mal dormidas e momentos de exaustão. Apesar de todas as dificuldades, vocês estiveram ao meu lado, compreendendo cada desafio e celebrando comigo cada pequena conquista. Obrigada por acreditarem em mim e por me encorajarem a seguir em frente, mesmo nos dias mais difíceis.

Aos amigos, obrigada por torcerem pelo meu sucesso, mesmo diante da minha ausência. Aos colegas de trabalho, agradeço pela empatia e flexibilidade, que foram fundamentais para que eu pudesse equilibrar as demandas acadêmicas com as responsabilidades profissionais.

Agradeço de forma especial a ASA Priscila por me orientar no início da caminhada e a ASA Adriana, que assumiu a continuidade com dedicação, carinho e presteza, proporcionando o suporte necessário para que eu prosseguisse com confiança e determinação.

À minha orientadora, Rafaela, expresso minha profunda gratidão. Sua orientação precisa e dedicada foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, assim como suas palavras de encorajamento, que trouxeram conforto e motivação nos momentos mais desafiadores.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada, meu profundo agradecimento. Finalizar este mestrado foi uma tarefa árdua, mas também uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida. Foi uma jornada de superação, aprendizado e crescimento que só foi possível graças ao apoio de cada um de vocês.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Comparativo de como está o Ensino Médio atualmente, o que foi proposto pelo governo e as mudanças aprovadas pela Câmara .....	48
Figura 1 – Organização da Formação Geral Básica por área de conhecimento ...	52
Figura 2 – Organização dos Itinerários Formativos .....	52
Quadro 2 – Atribuição do cargo de coordenação considerando a quantidade de turmas no NEM em cada escola .....	63
Quadro 3 – Projetos desenvolvidos na escola em 2022 .....	72
Figura 3 – Mapa conceitual contendo a organização dos capítulos e disciplinas envolvidas do livro da área de Linguagens e suas tecnologias - Experimenta ATUAR! .....	77
Quadro 4 – Configuração dos arranjos ofertados pela escola em 2023 para o 2º ano NEM .....	84
Quadro 5 – Configuração dos arranjos ofertados pela escola em 2024 para as turmas de 2º e 3º ano NEM .....	88
Gráfico 1 – Os estudantes estão mais satisfeitos cursando o Novo Ensino Médio do que o modelo anterior .....	100
Gráfico 2 – O Ensino Médio mudou para pior .....	100
Gráfico 3 – Não gostei da ampliação da carga horária do Ensino Médio .....	101
Gráfico 4 – A disciplina Projeto de Vida me ajuda no meu autoconhecimento e a refletir sobre meu futuro .....	104
Gráfico 5 – As disciplinas da FGB contribuem para minha formação .....	112
Gráfico 6 – As disciplinas da FGB contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho .....	113
Gráfico 7 – Essas disciplinas do Itinerário Formativo não são necessárias para minha formação .....	115
Gráfico 8 – Gosto das aulas das disciplinas do Itinerário Formativo e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas .....	117
Gráfico 9 – As aulas das disciplinas do Itinerário Formativo contribuem para que possa seguir para o mercado de trabalho .....	118

Gráfico 10 – As disciplinas das áreas de aprofundamento são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar .....	121
Gráfico 11 – As disciplinas Eletivas são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar.....	122
Gráfico 12 – Meus professores não utilizam frequentemente os livros didáticos do Novo Ensino Médio .....	129
Gráfico 13 – Os professores da mesma área do conhecimento combinam a melhor forma de usar os livros didáticos do NEM .....	130
Gráfico 14 – Quero trabalhar e também fazer faculdade .....	131
Gráfico 15 – Ainda não sei o que quero fazer quando terminar o Ensino Médio.....	134
Gráfico 17 – Você é liberado para sair da escola em qual horário? .....	137
Quadro 6 – Ações propostas para implementação de políticas públicas .....	149
Quadro 7 – Ações do PAE.....	150

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas por etapa de ensino na escola em 2024.....	69
Tabela 2 – Quantitativo de funcionários da escola em 2024 .....	71
Tabela 3 – Plano de atendimento autorizado pela SRE para 2023 .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CHS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DED	Diário Eletrônico Digital
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EEB	Especialista de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Itinerário Formativo

INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
MAPAS	Materiais de apoio pedagógico para aprendizagens
MAT	Matemática e suas Tecnologias
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEUB	Profissional em Uso da Biblioteca
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEE/MG	Secretaria do Estado de Minas Gerais
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Secretaria Regional de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das nações unidas para a infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A REFORMA EDUCACIONAL PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS EM MINAS GERAIS</b> .....	<b>19</b>
2.1	ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	19
2.1.1	Do ensino de segundo grau ao ensino médio: LDB/1971 e LDB/1996.....	19
2.1.2	O ensino médio no bojo das reformas educacionais dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000.....	24
2.2	REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA MAIS AMPLO DA REFORMA NO PAÍS .....	35
2.3	O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS .....	50
<b>3</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES</b> .....	<b>67</b>
3.1	PANORAMA DA ESCOLA.....	67
3.2	PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CENTRO-OESTE DE MINAS GERAIS .....	76
3.3	ASPECTOS GERAIS DA METODOLOGIA.....	89
3.3.1	Levantamento bibliográfico .....	90
3.3.2	Entrevista .....	95
3.3.3	Questionário.....	96
3.4	ANÁLISE DE DADOS .....	99
3.4.1	Perspectivas estudantis sobre o Novo Ensino Médio .....	99
3.4.2	Formação Geral Básica .....	112
3.4.3	Itinerários Formativos: Limitações e Perspectivas de Futuro .....	115
3.4.4	O Uso do Livro Didático .....	128
3.4.5	Perspectivas futuras após o término do Ensino Médio .....	131
3.4.6	As dificuldades do 6º horário .....	135
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>143</b>
4.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ELEIÇÃO DOS REPRESENTANTES DE TURMA NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	144

4.2	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA.....	146
4.3	ESTRATÉGIAS ELABORADAS PARA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA.....	150
4.3.1	Canais de escuta e participação ativa .....	151
4.3.2	Momentos de esclarecimento.....	152
4.3.3	Fortalecimento do protagonismo estudantil .....	153
4.3.4	Grupo de estudos para docentes .....	155
4.3.5	Transporte Escolar .....	156
4.3.6	Preparação para o futuro dos jovens.....	156
4.3.7	Monitoramento das ações.....	157
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS .....	165
	ANEXO I – Matriz curricular do NEM para os 3 anos em 2024 .....	178
	ANEXO II – Matriz das unidades curriculares optativas do 2º e 3º ano....	180
	ANEXO III – Matriz curricular das disciplinas que podem e não podem reprovar o estudante .....	184
	ANEXO IV – Possibilidades de oferta de Aprofundamentos nas Áreas de Conhecimento para o 2º e 3º ano do Ensino Médio em 2024.....	185
	ANEXO V – Matriz Curricular Ensino Médio noturno.....	187
	ANEXO VI - Corredor do 1º andar da escola.....	189
	ANEXO VII - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	190
	ANEXO VIII - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	191
	ANEXO IX - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	192
	APÊNDICE A – Fotos internas da escola .....	193
	APÊNDICE B - Pesquisa bibliográfica no catálogo de periódicos da capes utilizando os termos: reforma do Ensino Médio e estudantes .....	194
	APÊNDICE C - Pesquisa bibliográfica no catálogo de teses e dissertação da capes utilizando os termos reforma do Ensino Médio e estudantes ..	195
	APÊNDICE D - Pesquisa bibliográfica no portal <i>SCIELO</i> utilizando o termo: reforma do Ensino Médio.....	197
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: Gestão escolar.....	200
	APÊNDICE F – Questionário .....	202

## 1 INTRODUÇÃO

Diante de muitas incertezas e em meio a um conturbado<sup>1</sup> cenário político, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada em caráter de urgência no governo de Michel Temer, através de Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que acelerou um projeto de educação sem diálogo com os outros setores da sociedade que possuíam perspectivas divergentes e, em fevereiro de 2017 foi aprovada em Lei, a nº 13.415.

A Lei federal nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio em relação à carga horária mínima anual, definindo uma nova organização do currículo, unindo as habilidades e competências que seriam guiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (aprovada em dezembro de 2018) aos itinerários formativos que estão sendo oferecidos ao estudante em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2017).

Assim, o foco deste estudo recaiu sobre uma política pública educacional recente e ainda em movimentação que tem gerado opiniões divergentes entre políticos, empresários, gestores, profissionais da educação e estudantes. Nesse contexto, emergiu a necessidade de uma reflexão acerca do questionamento: esse Ensino Médio realmente atende às expectativas dos estudantes e da sociedade? A celeridade com que a reforma foi implementada e as disparidades inerentes ao cenário educacional nacional suscitam desafios consideráveis.

No que tange à possibilidade de reestruturar a reforma, entende-se que uma abordagem mais flexível, considerando as especificidades de cada região, estado e escola, poderia proporcionar uma adaptação mais eficaz às necessidades locais. Ademais, fomentar um diálogo amplo entre educadores, estudantes e demais partes interessadas poderia conferir maior colaboração e democraticidade ao processo, enquanto investir em programas de formação contínua para docentes visaria capacitá-los de maneira mais adequada às mudanças propostas.

Por outro lado, o desejo de revogação da reforma, sustentou-se na percepção da falta de consenso sobre a sua necessidade e eficácia. A revogação, nesse sentido,

---

<sup>1</sup> Um impactante acontecimento que marcou o país e o Congresso Nacional foi o impeachment da presidente Dilma Rousseff que ocorreu diante de inúmeras polêmicas dividindo opiniões sobre todo o processo tanto no Parlamento quanto na sociedade. O caso durou cerca de 273 dias e teve como resultado a cassação do mandato da presidente no dia 31 de agosto de 2016 (Agência Senado, 2016).

poderia proporcionar estabilidade ao sistema educacional, evitando interrupções abruptas e permitindo uma adaptação gradual de estudantes e professores a mudanças substanciais. Além disso, abriria espaço para uma reavaliação das políticas educacionais, considerando diferentes perspectivas e eventualmente propondo alternativas mais consensuais e embasadas (Agência Brasil, 2023).

Em meio a essa discussão, a sanção da Lei Federal nº 14.945/2024, em 31 de julho de 2024, trouxe alterações à Lei nº 13.415/2017. Essa nova legislação amplia a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), modifica a oferta dos itinerários formativos e regulamenta a contratação de profissionais de notório saber. Além disso, a lei institui a Política Nacional de Ensino Médio, com implementação gradual a partir de 2025 e plena adaptação prevista até 2027 (Brasil, 2024a). No contexto dessa reforma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas em 13 de novembro de 2024 e entraram em vigor em 2 de dezembro do mesmo ano, consolidando os parâmetros para a adaptação ao novo modelo.

No contexto da decisão crucial entre reestruturar a implementação ou revogar a reforma do Ensino Médio no Brasil, é importante conduzir análises abrangentes na sociedade, considerando não apenas desafios imediatos, mas também os objetivos de longo prazo para o sistema educacional. O diálogo construtivo e a participação ativa de todos os envolvidos são fundamentais para a tomada de decisões que busquem promover uma educação de qualidade, capaz de atender às diversas e complexas necessidades do país.

A voz ativa dos estudantes, ao ser considerada de maneira significativa, pode proporcionar uma compreensão dos desafios e impactos da reforma. Sua participação efetiva no processo decisório contribui não apenas para uma avaliação mais completa, mas também para o desenvolvimento de soluções mais alinhadas às necessidades reais dos principais beneficiários do sistema educacional. Dessa forma, a consulta e a escuta dos estudantes surgem como elementos cruciais na busca por melhorias substanciais no Ensino Médio brasileiro.

Nesse contexto, compreender os impactos da reforma na prática educacional exige uma análise aprofundada em instituições diretamente envolvidas em sua implementação. A escolha da escola para este estudo foi motivada pela relação direta da autora com o Novo Ensino Médio. Além de lecionar um Itinerário Formativo no período matutino entre os anos de 2022 e 2024 e outro no período noturno em 2024, a autora ocupou a posição de coordenadora do NEM no período noturno em 2022 e

atua como professora de Educação Física do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Esse contexto proporciona uma ampla perspectiva para analisar os impactos da reforma na prática educacional.

Como docente ativa nessa etapa de ensino e participante na execução dessa política na escola estadual pesquisada, é inegável a necessidade premente de uma reavaliação na forma como essa reforma está sendo implementada. A heterogeneidade intrínseca às regiões, estados e instituições de ensino no Brasil confere-lhe características distintas em diversas localidades do país, que não foram consideradas ao iniciar tal implementação. Diante disso, foi essencial para orientar os novos rumos dessa política, realizar uma consulta aos atores envolvidos no processo de implementação. Entre eles, destaca-se a importância da escuta atenta dos estudantes, que, além de vivenciarem os anseios próprios da idade, enfrentam incertezas quanto aos desdobramentos dessa nova etapa educacional.

Assim, o presente estudo partiu da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as opiniões estudantis sobre a reforma do Ensino Médio? O estudo buscou analisar as perspectivas dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio em uma escola situada no Centro-Oeste de Minas Gerais e contribuir para o debate sobre essa reforma, fundamentada nas opiniões dos estudantes do Ensino Médio.

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as opiniões dos estudantes com relação a implementação do novo Ensino Médio, na Escola Estadual Via Láctea situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais e propor um Plano de Ação Educacional e como objetivos específicos: descrever os êxitos e os desafios encontrados ao longo do processo de implementação da política na escola estudada; analisar o que precisa ser reformulado na política e aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obter êxito durante a implementação da política, gerando o mínimo de desgaste aos estudantes e profissionais da educação; e propor um plano de ação que viabilize as mudanças necessárias para implementação da política do Novo Ensino Médio de acordo com a análise dos dados e resultados encontrados pela pesquisa.

Para tanto, o estudo utilizou pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, além de uma pesquisa qualitativa composta por entrevista semiestruturada, realizada no dia 23 de setembro de 2024, uma segunda-feira, com a diretora atual, que ocupava o cargo de vice-diretora no ano da implementação, juntamente com a vice-diretora, responsável por auxiliar na organização e no funcionamento da escola. Além disso,

foram aplicados questionários, via Google Formulário, no dia 20 de setembro, a 115 estudantes matriculados nas quatro turmas do 3º ano e nas seis turmas do 2º ano do Ensino Médio da instituição. Os questionários foram aplicados no turno matutino, no salão da escola, durante um dia letivo regular. A aplicação ocorreu com a devida autorização da gestão escolar e dos professores das respectivas turmas. Os estudantes tiveram aproximadamente 50 a 60 minutos para responder ao formulário.

Esses instrumentos permitiram verificar as opiniões dos estudantes sobre a Lei nº 13.415/17 e sua relação com a implementação da política do Novo Ensino Médio na escola em questão.

Ao envolver os estudantes no processo de reflexão e discussão, a pesquisa visou captar nuances essenciais para uma compreensão abrangente do impacto do NEM. Adicionalmente, ao contribuir para o debate de uma proposta de reforma, buscou-se promover mudanças que estejam alinhadas não apenas com as diretrizes normativas, mas também com as expectativas e necessidades reais dos estudantes, proporcionando uma abordagem mais eficaz para a política educacional em questão. Diante do exposto, o foco central da pesquisa recaiu sobre a participação ativa dos estudantes, visando compreender suas experiências, perspectivas e avaliações em relação à implementação do NEM.

Isto posto, este trabalho divide-se em 5 capítulos<sup>2</sup>, sendo esta introdução o primeiro deles. Na sequência temos o capítulo 2, que faz uma contextualização da trajetória do Ensino Médio no Brasil perpassando pelas reformas que aconteceram no país desde 1971 até a aprovação da reforma atual que se dá sob a Lei Federal nº 13.415/17 e os desdobramentos posteriores a ela. Já o capítulo 3 está dividido em quatro seções. As duas primeiras apresentam um panorama da Escola Estadual Via Láctea, e a implementação da atual reforma educacional conforme as orientações da Lei Federal e a organização no estado de Minas Gerais, além dos efeitos percebidos pelos estudantes. As duas seções finais abordam o detalhamento da metodologia que fundamenta este estudo, bem como a análise dos desafios enfrentados na implementação da política na escola e as opiniões dos estudantes frente a esse processo, considerando sua experiência prática com a implementação.

---

<sup>2</sup> Este trabalho adota um formato diferente do proposto pelo PPGP/UFJF, visando evitar que o capítulo 2 se torne extenso e cansativo para o leitor. A escolha se justifica pela necessidade de uma análise prévia do contexto do Ensino Médio no Brasil, fundamental para compreender as particularidades do tema abordado.

O capítulo 4 da dissertação apresenta o PAE como resposta aos desafios identificados na implementação do NEM na Escola Estadual Via Láctea. O PAE propõe estratégias práticas para mitigar os efeitos da reforma, promovendo inclusão, participação dos estudantes e formação continuada de professores. As ações sugeridas incluem assembleias estudantis, caixas de sugestões, formação do grêmio escolar e grupos de estudos para docentes, com foco no uso de ferramentas tecnológicas e no aprimoramento pedagógico. O plano também destaca a importância do monitoramento contínuo das ações para ajustes e melhorias, buscando transformar os desafios em oportunidades de aprendizado e promovendo uma educação mais democrática e conectada às necessidades reais da comunidade escolar.

Com base nos resultados, conclui-se que a reforma ampliou as desigualdades educacionais, sobretudo em escolas públicas, ao impor mudanças sem planejamento adequado e desconsiderando as especificidades regionais. A pesquisa ressalta a necessidade de um diálogo mais amplo e colaborativo para construir políticas educacionais que realmente atendam às necessidades e aspirações dos jovens. Além disso, o estudo contribui para o debate sobre o NEM, apontando caminhos para uma implementação mais democrática e equitativa de políticas educacionais nas escolas.

## **2 A REFORMA EDUCACIONAL PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS EM MINAS GERAIS**

Este capítulo está dividido em 3 seções que abordarão o Ensino Médio no Brasil e sua trajetória até a aprovação da atual reforma, a Lei Federal nº 13.415/17. Destacar-se-ão os desdobramentos dessa lei, sua implementação em Minas Gerais, e as orientações fornecidas pelo estado para a realização dessa implementação.

### **2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Os avanços e retrocessos nas políticas públicas destinadas ao Ensino Médio representam uma narrativa extensa e complexa na trajetória educacional do Brasil. Essa dinâmica reflete um percurso marcado por transformações legislativas, movimentos sociais e desafios persistentes que moldaram a configuração dessa etapa da educação no país.

Para compreender a atual reforma do Ensino Médio, é necessário iniciar o estudo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, devido às semelhanças apontadas por diversos autores entre esta lei e a Lei Federal nº 13.415/17. Estudar a LDB/71 fornece um contexto histórico importante para avaliar a nova reforma, permitindo uma compreensão mais profunda dos objetivos, desafios e impactos das mudanças propostas.

#### **2.1.1 Do ensino de segundo grau ao ensino médio: LDB/1971 e LDB/1996**

As agendas governamentais brasileiras constantemente trazem as reformas educacionais como pautas e esses discursos parecem desempenhar um importante papel no jogo político, sendo assim a Reforma do Ensino Médio não é uma proposta que acontece eventual ou isoladamente (Corti, 2019).

Durante o governo militar, o Brasil abriu suas portas ao capital estrangeiro, resultando na instalação expressiva de empresas multinacionais no país. Paralelamente, a celebração de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e organismos internacionais desencadeou uma transformação significativa na

concepção da educação escolar. Nesse cenário, emergiu uma perspectiva que passou a reconhecer a educação como um elemento crucial para o desenvolvimento econômico, a instrumentalização para o trabalho e o controle ideológico. Esse redirecionamento paradigmático não apenas representou uma mudança nas prioridades educacionais, mas também uma reorientação mais abrangente em relação aos objetivos sociais e econômicos do país naquela época (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Nesse período, um marco significativo foi a formalização do acordo entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecido como acordo MEC-USAID, que estipulava uma ampla reforma em todos os níveis de ensino, com direcionamento e participação ativa de consultores norte-americanos. A consequência desse pacto entre Brasil e Estados Unidos foi a implementação de diversas reformas nos setores educacionais do país, exercendo uma influência substancial na estrutura e nos objetivos do sistema educacional brasileiro naquela conjuntura histórica (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Neste contexto histórico brasileiro registrou-se a reformulação do Ensino Médio, ocorrida em 1971, durante o governo militar. A Lei nº 5.692/71 (LDB/71), cujo objetivo principal era a profissionalização do Ensino Médio, promoveu uma significativa mudança na estrutura do ensino de 1º e 2º Graus<sup>3</sup>, ao introduzir a obrigatoriedade e a universalização da profissionalização no ensino de 2º grau (Alves; Silva; Jucá, 2022), visando atender à demanda de mão de obra em um período de crescimento econômico acelerado. A ideia era que o segundo grau (Ensino Médio) preparasse os estudantes para o mercado de trabalho, concedendo-lhes certificados de habilitação profissional ao término do curso (Beltrão, 2017).

A LDB/71 definiu que o 2º grau, atualmente chamado de Ensino Médio deveria conduzir os estudantes à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, no mínimo, de auxiliar técnico por meio de habilitações parciais (Beltrão, 2017). Com isso, essa legislação representou uma mudança significativa ao priorizar a formação

---

<sup>3</sup> O sistema educacional brasileiro adotava a divisão de "1º grau" (educação primária) e "2º grau" (Ensino Médio) para organizar as etapas da educação básica. O ensino de primeiro grau incluía o ensino primário, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, conhecido como Ensino Médio, abrangia cinco ramos: preparatório para o ensino superior, ensino industrial, ensino comercial, ensino agrícola e ensino normal, este último focado na formação de professores para o ensino primário (Brasil, 2020). O 1º grau incluía primário e ginásio antigos, escolarização de 7 a 14 anos. O 2º grau era o ensino médio.

técnica e profissional, buscando integrar a educação formal às demandas do mercado de trabalho. A lei contribuiu para a diversificação do currículo do Ensino Médio, oferecendo alternativas alinhadas com as aptidões e interesses dos estudantes. Contudo, ao longo do tempo, essa abordagem também gerou debates sobre desafios na implementação e suas implicações na qualidade da educação.

A reforma, que tornou compulsória a profissionalização no Ensino Médio, foi criticada por não se alinhar às reais demandas do mercado de trabalho e por não considerar a natureza fundamental da escola como instituição de formação integral dos indivíduos. A pressão para reduzir os gastos governamentais com o ensino superior também foi apontada como um fator motivador por trás da reforma (Beltrão, 2017).

A legislação foi flexibilizada ao longo dos anos, culminando na revogação do caráter obrigatório da profissionalização em 1982. A reforma foi avaliada como um fracasso, resultando em desorganização escolar no Ensino Médio e não atendendo às expectativas de formação profissional que pretendia alcançar (Beltrão, 2017).

O debate sobre o propósito do Ensino Médio, envolvendo questões como profissionalização versus formação geral, cidadania ou preparação para a universidade, reflete diferentes concepções e expectativas em relação ao papel dessa etapa educacional. Essa discussão é inerente à complexidade e à multiplicidade de objetivos que o Ensino Médio é chamado a cumprir (Portal MEC, PCN, 2000).

Aranha (1996) alerta que a escola direcionada à elite mantém seu caráter propedêutico, enquanto as instituições oficiais revisam suas grades curriculares, às vezes ministrando disciplinas de maneira deficiente e negligenciando a formação geral. A persistência da seletividade ocorre, visto que a elite, devidamente preparada, continua a ocupar as vagas nas instituições de ensino superior mais prestigiadas.

Na gênese da identidade do Ensino Médio, está a necessidade de conciliar diversas finalidades e expectativas que norteiam as discussões sobre o verdadeiro propósito do Ensino Médio, influenciando políticas educacionais e moldando a experiência dos estudantes nessa etapa de seu desenvolvimento (Krawczyk, 2011). Essa dualidade de objetivos no debate sobre o Ensino Médio reflete a ambiguidade intrínseca a essa fase da educação. A questão de focar na profissionalização ou na formação geral destaca diferentes perspectivas sobre o propósito do Ensino Médio. De um lado, há defensores da ideia de que essa etapa deve oferecer uma preparação mais específica para o mercado de trabalho, concentrando-se em habilidades técnicas

e profissionalizantes. Por outro lado, existem aqueles que advogam por uma abordagem mais abrangente, com ênfase na formação geral, reconhecendo a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, críticas e sociais. Essa dicotomia evidencia as diversas expectativas e demandas que cercam o Ensino Médio.

A diversidade de opiniões decorre, em parte, das múltiplas expectativas e necessidades associadas ao Ensino Médio. Assim, os avanços e retrocessos nas políticas para o Ensino Médio não se restringem a um momento específico, mas sim, abrangem um período significativo na construção e reformulação do sistema educacional brasileiro. A compreensão desse panorama é essencial para contextualizar os desafios atuais e moldar futuras abordagens que busquem aprimorar a qualidade e a equidade no Ensino Médio do Brasil.

Ao longo dos anos, diversas mudanças legislativas ocorreram no Brasil, incluindo a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu novos princípios e diretrizes para a educação no país. Entre eles, destacam-se a universalidade e igualdade de acesso, a liberdade de ensino, pesquisa e expressão do pensamento, que influenciam diretamente a organização e o funcionamento do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro.

No Artigo 205 da Constituição, a educação é consagrada como “direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123). Além desse, há também uma série de outros artigos que delineiam o papel específico do Ensino Médio. Para uma compreensão mais aprofundada de como essa etapa do processo educacional é tratada no texto constitucional, é pertinente analisar alguns trechos específicos expressos nessa legislação.

Neste contexto, o Artigo 208 se destaca como um dispositivo fundamental que dá o contorno das responsabilidades do Estado no que concerne à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
(EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)  
I– educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
II– progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;

III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV– educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V– acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI– oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3o Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988, p.123-124)

A responsabilidade dos entes federados sobre a educação, conforme estabelecido na Constituição de 1988, define os pressupostos para diferentes esferas governamentais. Esses princípios influenciam a estrutura organizacional do Ensino Médio ao direcionar as políticas educacionais. O compromisso com a universalidade e igualdade de acesso, por exemplo, busca assegurar que o Ensino Médio seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica como referido no artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

O art. 212, por sua vez, complementa que é obrigação da União destinar, anualmente, no mínimo 18% de sua receita resultante de impostos, incluindo transferências, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Da mesma forma, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, cabe a responsabilidade de destinar, no mínimo, 25% de sua receita resultante de impostos, compreendendo as transferências, para o referido fim. E o parágrafo 3º do artigo 212 explicita ainda que:

§ 3o A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (Brasil, 1988, p.125).

Leão (2018) argumenta que, desde o ano de 1970, o Estado falhou em cumprir seu compromisso com o Ensino Médio, especialmente na rede pública. Com relação as reformas educacionais implementadas durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990 no Brasil, o autor relata que estas

reformas foram baseadas em conceitos dos setores privados, os quais se alicerçaram em princípios de competitividade, eficiência e eficácia. O governo FHC, seguindo orientações de agências internacionais, priorizou investimentos no ensino fundamental, enquanto atuava para evitar a obrigatoriedade do Ensino Médio. Essa abordagem teve impactos negativos, resultando em condições precárias de trabalho, conforme denunciado pelo Tribunal de Contas da União (Brasil/TCU, 2014).

### **2.1.2 O ensino médio no bojo das reformas educacionais dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000**

Em 20 de dezembro de 1996, impulsionada e incentivada pela promulgação da Constituição, a segunda LDB nº 9.394/1996 foi estabelecida, marcando um capítulo significativo para a educação (Alves; Silva; Jucá, 2022) e trazendo em sua redação as diretrizes que servirão de base para a educação nacional, conforme é possível perceber nos Art. 1º e 2º.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, LDB, 1996).

No Art. 1º da LDB/96, a educação escolar está vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Sendo assim, a escola tem o dever de preparar o indivíduo para ser um cidadão que desempenha noções básicas no mercado de trabalho e que também saiba conviver em sociedade. Contudo, o Art. 2º traz que a educação é uma soma de deveres da família e do Estado, entendendo que o educando deve se desenvolver plenamente para exercer sua cidadania e estar preparado para o trabalho (Brasil, LDB, 1996).

O Art. 3º, na data da publicação da LDB em 1996, trazia 11 incisos para orientar quanto aos princípios da educação no Brasil, posteriormente houve alteração na redação do inciso VIII e a adição de mais 3 (XI, XII, XIV) totalizando atualmente 14

incisos. Além disso, a LDB/96 introduziu uma novidade no Art. 4º, estabelecendo as etapas da educação básica que deveriam ser obrigatórias e gratuitas a partir daquele momento. Essas disposições foram posteriormente modificadas pela Lei nº 12.796/13, que determinou a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Essa mudança pode ser verificada no texto atualizado<sup>4</sup> da LDB/1996.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
~~l - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~  
l - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
c) Ensino Médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, LDB atualizada).

A LDB/96 trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio no Brasil ao reconhecê-lo como parte da Educação Básica, visando promover uma visão mais ampla e integrada da formação educacional no país (Brasil, LDB, 1996). Antes dessa legislação, o Ensino Médio era considerado como uma etapa separada e distinta da Educação Básica (Silva, 2015).

Os artigos 8º e 9º atualizados da LDB/1996 delineiam a organização dos sistemas de ensino em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Nesta nova redação, a União assume a coordenação da política nacional de educação, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva. Além disso, é responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), manter órgãos do sistema federal de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos demais entes federativos, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, garantindo uma formação básica comum.

Na LDB/96 o Ensino Médio é definido como a última etapa da educação básica, determinando uma duração mínima de três anos. Suas finalidades incluem consolidar conhecimentos, preparar para o exercício da cidadania, promover a capacidade de aprendizagem, desenvolver o pensamento crítico e estimular o raciocínio lógico. Dessa forma, o Ensino Médio busca preparar os estudantes para os

---

<sup>4</sup> Utilizou-se o recurso da taxação no texto citado para evidenciar como era e quais as mudanças ocorreram na LDB/96 após a Lei nº 12.796, de 2013.

desafios sociais, profissionais e acadêmicos, proporcionando uma formação integral e incentivando a continuidade dos estudos (Brasil, LDB, 1996), o que pode ser verificado diante do texto do Art. 35, redigido na época da promulgação da LDB em 1996

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, LDB, 1996).

A Lei também inclui a responsabilidade de estabelecer diretrizes para identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação (Brasil, LDB, 1996). Essa incumbência complementa a Lei nº 9.131/95, que confere à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Portanto, o CNE desempenha um papel crucial na tomada de decisões na legislação educacional, conferindo significado e importância específicos às DCNEM.

Após a LDB/1996, surgiram alguns documentos voltados para a política educacional com a intenção de efetuar alterações substanciais na estrutura curricular do Ensino Médio. Dentre esses documentos, destacam-se as DCNEM (Brasil, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000) que serão explorados mais à frente.

Visando alcançar consenso para a implementação efetiva das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil, a CEB utilizou estudos do MEC, contribuições dos conselheiros, e debates em audiências públicas e seminários. A participação de entidades educacionais e educadores brasileiros foi essencial para fundamentar teoricamente as recomendações normativas (Brasil, 1998a). Essa iniciativa buscava não apenas cumprir a lei, mas também estimular o debate na

comunidade educacional. O Parecer, CNE/CEB nº 15/1998 resultante da consulta, integra-se às propostas do MEC, mantendo coesão e princípios (Brasil, 1998a).

O Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998, propunha a organização dos currículos de forma a promover a interdisciplinaridade, a contextualização, a identidade, a diversidade e a autonomia dos estudantes. Conforme o documento ministerial apresentado no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao Ensino Médio na sociedade brasileira incluíam a necessidade de ampliar a compreensão da problemática da etapa final da educação básica, considerando o contexto de outros países. Havia também a urgência de incentivar a permanência dos jovens no sistema escolar, levando em conta suas relações com o mundo do trabalho, consumo, autonomia e a ordem jurídica e política. A oportunidade histórica foi destacada para mobilizar recursos e criar formas de organização institucional, curricular e pedagógica que atendessem às diferentes origens, destinos sociais e aspirações dos estudantes. A importância da flexibilidade e avaliação foi apontada como eixos norteadores para a implementação dos novos currículos de Ensino Médio, visando à autonomia das escolas na definição de suas propostas pedagógicas e à responsabilização pelos resultados em todos os níveis. A necessidade de conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento científico e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual no Ensino Médio foi destacada, buscando um equilíbrio entre finalidades "personalistas" e "produtivistas". O desafio proposto era tornar realidade um Ensino Médio unificado e diversificado, indo além da simples mescla de disciplinas, exigindo esforços para superar dualismos e diversificar as oportunidades de formação (Brasil, 1998a). Esses pontos refletiam as diversas perspectivas e preocupações presentes na sociedade brasileira em relação ao Ensino Médio na época da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, em 1998, o Presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, seguindo as disposições legais, estabeleceu as DCNEM por meio da Resolução CEB nº 3/1998 (Brasil, 1998b).

As DCNEM, orientam as escolas a priorizarem o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, estimulando a reconstrução do conhecimento, o raciocínio, a experimentação e a resolução de problemas. Além disso, as diretrizes buscam fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e a tolerância mútua, preparando os estudantes para o exercício da cidadania e sua

inserção no mundo do trabalho. As DCNEM oferecem orientações doutrinárias para a organização pedagógica e curricular de cada escola, visando vincular a educação ao mundo do trabalho, à prática social e à preparação para a cidadania. Desta forma, a organização curricular de cada escola deve adotar valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, respeitando o bem comum, a ordem democrática e fortalecendo vínculos familiares, laços de solidariedade humana e tolerância mútua (Brasil, 1998a).

De acordo com a DCNEM (1998a), a integração da educação com o mundo do trabalho e a prática social na formação dos estudantes para o exercício da cidadania é essencial para desenvolver cidadãos críticos, autônomos e conscientes em relação à sociedade. Ao unir a educação ao mundo do trabalho, os estudantes têm a chance de adquirir as competências e habilidades necessárias para se inserirem no mercado de trabalho, compreendendo a relevância do trabalho na vida em sociedade. Além disso, ao conectar a educação com a prática social, os estudantes são incentivados a compreender e agir de maneira responsável em questões sociais, políticas e culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os PCNEM foram elaborados a partir das DCNEM, com o objetivo de operacionalizar essas orientações e detalhar como as competências e habilidades devem ser desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento. Eles foram estruturados em quatro partes, sendo a primeira dedicada às bases legais e as três seguintes voltadas para as áreas de conhecimento, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades em cada uma delas. Além disso, os PCNEM sugerem que a base nacional comum deve preparar os estudantes para estudos futuros, priorizando a construção de competências em vez da simples memorização de conteúdos e esquemas resolutivos (Brasil, 2000).

Os PCNEM também têm como propósito preparar os estudantes para o mundo do trabalho e garantir uma formação geral, atendendo às finalidades legais e ao perfil de saída dos alunos. Além disso, promovem o desenvolvimento de competências comuns, contribuindo para a democratização da educação e servindo como parâmetro para a avaliação nacional da Educação Básica (Brasil, 2000).

O início dos anos 2000 marcou um período de transformações no cenário político brasileiro. Paralelamente, o país se envolveu em debates significativos sobre a formulação de um novo Plano Nacional de Educação. Esses acontecimentos

desencadearam um movimento de discussões, abordando os significados, as finalidades e os formatos que a última etapa da educação básica deveria assumir (Ferretti; Silva, 2017).

O panorama do Ensino Médio no Brasil estava em transformação diante da consolidação do Estado democrático, dos avanços tecnológicos e das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos. Zibas (2005) evidencia a evolução da demanda no Ensino Médio ao longo do período compreendido entre 1994 e 2003. Em 1994, as matrículas totalizavam pouco mais de 5 milhões de estudantes. Contudo, houve um aumento notável em 2000, ultrapassando a marca dos 8 milhões e culminando em mais de 9 milhões de jovens matriculados em 2003. Um fator fundamental para esse processo foi a correção do fluxo de matrículas no Ensino Fundamental, que se concretizou por meio de ações voltadas à redução da evasão escolar e ao aumento das taxas de conclusão dessa etapa. Essas melhorias no fluxo educacional permitiram que mais jovens completassem o Ensino Fundamental, gerando uma demanda crescente por acesso ao Ensino Médio (Krawczyk, 2011).

Estes dados evidenciam um processo de democratização do acesso, incluindo jovens cujos pais, predominantemente, apresentavam baixo nível de escolarização ou ausência deste. Não obstante, a heterogeneidade desses estudantes sublinha a necessidade de ajustar as abordagens pedagógicas, de modo a atender às variadas necessidades e origens educacionais dos estudantes.

No entanto, a crescente diversidade dos estudantes reforça a crítica aos conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, assim como aos métodos tradicionais de ensino, demandando uma reforma para tornar o Ensino Médio verdadeiramente inclusivo. Essa adaptação visa estabelecer uma experiência educacional mais significativa e equitativa, alinhada aos princípios fundamentais de inclusão e igualdade de oportunidades (Zibas, 2005).

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM salientaram a inadequação do paradigma curricular fundamentado nos saberes disciplinares tradicionais para atender às demandas produtivas, propondo, em substituição, uma estrutura curricular pautada na definição de competências e habilidades (Bernardim; Silva, 2014). Sendo assim, em 2002, o governo disponibilizou o PCN+EM, para dar orientações complementares, dialogar diretamente com professores, aproximando a proposição das ideias à execução, apresentando sugestões organizacionais e exemplos práticos, pois, de acordo com o próprio documento, apesar das DCNEM buscarem uma nova

organização, a distância entre a proposta ideal e a realidade nas escolas foi notável (Brasil, 2000).

As complementações curriculares em discussão foram fundamentadas na transformação do Ensino Médio. Conforme estabelecido pelo documento PCN+, o Ensino Médio deixa de ter exclusivamente a natureza preparatória para o ensino superior ou estritamente profissionalizante. Em vez disso, assume a responsabilidade inerente de complementar a educação básica, refletindo a dualidade histórica presente no Ensino Médio no Brasil, que anteriormente se caracterizava por sua orientação propedêutica ou profissionalizante (Brasil, 2000).

Em meados dos anos 2000, o Brasil vivia um período de crescimento econômico e enfrentava demandas crescentes para sustentar seu desenvolvimento, destacando a educação como um pilar essencial. As legislações recentes, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>5</sup> e a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, refletiram o compromisso com a destinação de recursos para a educação (Brasil, 2011).

Em 2009, o Congresso Nacional promulgou a EC nº 59, introduzindo mudanças significativas no panorama educacional. Além de ampliar a obrigatoriedade da educação para todas as etapas da educação básica – anteriormente restrita aos seis aos 14 anos –, estendeu a exigência para estudantes entre quatro e 17 anos. Paralelamente, a emenda determinou o fim gradual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos federais destinados à educação, culminando na sua extinção até o ano de 2011. Essas alterações visaram aprimorar a abrangência da educação obrigatória e garantir recursos mais diretos e específicos para o setor educacional. A DRU, em vigor desde 1994, retirava 20% dos recursos destinados à educação. Com a emenda, esse percentual passou para 12,5% em 2009, 5% em 2010 até ser extinto em 2011, o que resultou em um aumento de aproximadamente R\$ 9 bilhões no orçamento da educação.

Nesse contexto, de acordo com a redação do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o Ensino Médio emerge como ponto focal nas discussões educacionais, com mudanças

---

<sup>5</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um compromisso crucial da União com a educação básica, abrangendo desde a creche até o Ensino Médio. Ele representa um aumento significativo nos recursos federais anuais, evidenciando o comprometimento sistêmico com todas as etapas da educação básica, inclusive programas voltados para jovens e adultos. (Portal MEC, 2018)

legislativas e propostas visando aprimorar sua qualidade. A necessidade de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surge nesse período devido às transformações na produção de conhecimento, no acesso à informação, no mercado de trabalho e nos interesses dos jovens. A inquietação dessas juventudes evidencia a urgência de repensar a escola para atender às demandas contemporâneas. Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil era essencial diante do crescimento econômico e das mudanças educacionais e a revisão de políticas, a formação docente e a infraestrutura escolar eram dadas como fundamentais para enfrentar esses desafios e promover um avanço efetivo.

É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (Brasil, 2011, p. 2).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) promulgadas em 2011 refletem um contexto de melhorias econômicas e sociais no Brasil ao longo de treze anos (Bernardim; Silva, 2014). Durante esse período, o país experimentou avanços no Produto Interno Bruto (PIB), controle da inflação e redução dos juros. No entanto, desafios persistentes, como a desigualdade social, levaram a iniciativas governamentais, incluindo políticas de renda mínima como o Programa Bolsa-Família. Essas mudanças contextualizam as políticas públicas da época, especialmente aquelas voltadas para a ampliação da escolaridade, com ênfase nas preocupações em relação ao Ensino Médio como uma etapa crucial na relação dos jovens da classe trabalhadora com o mundo do trabalho.

As DCNEP (2011) trouxeram como princípios fundamentais a formação integral do estudante, com ênfase no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Elas também destacaram a importância da educação em direitos humanos, a meta de sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração de conhecimentos e a valorização da diversidade. As Diretrizes para o Ensino Médio preconizaram uma configuração

curricular que abrange tanto uma base nacional comum quanto uma parte diversificada, unificadas em uma abordagem integrada. O plano de estudos foi estruturado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essa perspectiva buscou fomentar uma formação completa e integrada, superando a ideia de compartimentos distintos e promovendo uma visão unificada na educação (Brasil, 2011). Estas diretrizes buscam conferir identidade ao Ensino Médio, promovendo uma formação menos fragmentada e hierarquizada em busca de uma educação mais abrangente (Bernardim; Silva, 2014). Em 2013, o trabalho da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) resultou no PL 6.840/2013. O documento que orienta a realização de seminários estaduais diz que o Ensino Médio é um grande desafio e precisa ser enfrentado no que se refere a educação básica (Corti, 2019). Ainda, tal documento aborda a preocupação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), principalmente nos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, com um dos grandes obstáculos que é permanência e a conclusão dessa etapa de ensino pelos jovens.

O Ensino Médio é hoje o grande desafio global a ser enfrentado em termos de educação básica. De acordo com o relatório Situação mundial da infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef em apoio ao segundo Ano Internacional da Juventude, manter o adolescente no Ensino Médio e fazer com que o conclua é o obstáculo que se coloca para a educação básica em todo o mundo no século XXI, principalmente nos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo o relatório do Unicef, apesar de a educação secundária ter um impacto significativo sobre os rendimentos de cada indivíduo e sobre o crescimento econômico da sociedade, contribuindo para o rompimento dos ciclos intergeracionais de pobreza e iniquidade, no mundo, um em cada cinco adolescentes está fora da escola, sendo que, no Brasil, a proporção é de um para sete (CEENSI, 2013, p. 4).

O PL 6.840/13 trouxe propostas de mudança na LDB/96 com relação ao tempo integral, a organização do currículo, entre outras alterações. Como justificativa o PL formulava especificamente a respeito dos problemas do Ensino Médio:

A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de Ensino Médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar

dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do Ensino Médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade (Brasil, 2013).

No entanto, diversas entidades do campo educacional foram contrárias à proposta do PL, resultando na organização de um grupo da sociedade civil, denominado “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” (Corti, 2019). Esse grupo contestou por exemplo, o Ensino Médio em tempo integral (EMTI), com a justificativa de que conciliar escola e trabalho é uma realidade entre os jovens brasileiros; refutou sobre a proibição do ensino noturno aos menores de 18 anos e sua baixa valorização no PL, pois é direito dos jovens trabalhadores o acesso ao Ensino Médio; questionou também a escolha de áreas de ênfase na formação do aluno e a conversão da formação profissional numa área de ênfase, diminuindo sua importância sem levar em consideração o modelo de Ensino Médio integrado que já prevalece na rede federal e em algumas redes estaduais.

O Ensino Médio tem experimentado mudanças e alterações em seu currículo por muitos anos, com diretrizes aprovadas que enfatizam a interligação entre o sistema educacional e a esfera econômica. Uma crítica relevante a esse enfoque é a possível tendência de priorizar excessivamente a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais abrangente e humanística (Pinto; Melo, 2021). Ao concentrar-se fortemente na interligação entre o sistema educacional e as demandas econômicas, corre-se o risco de negligenciar a importância do desenvolvimento de habilidades críticas, pensamento reflexivo e compreensão ampla da sociedade e cultura. Uma educação equilibrada deve ir além das necessidades imediatas do mercado, buscando formar cidadãos capacitados a contribuir para a sociedade de maneira significativa em diversos aspectos, indo além da mera preparação para o mundo profissional.

Em 2014 aconteceu a 2ª reunião do Conselho Nacional de Educação (CONAE) e o documento gerado após destacou a educação como uma prática social ampla e presente na sociedade contemporânea, cuja compreensão e formulação de propostas devem considerar as transformações econômicas e políticas globais e locais. Diante das mudanças sociais no Brasil, especialmente relacionadas à reestruturação

produtiva, globalização do capital e novas formas de regulação econômica e social, o documento ressaltou o desafio educacional associado ao desenvolvimento científico e tecnológico. A educação, ciência, tecnologia e sustentabilidade foram reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico e social do país. No contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional, esses elementos ganharam centralidade nas políticas educacionais, evidenciando a importância de duas formulações específicas presentes no Documento da Conae, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio de educação geral.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Nacional de Educação, que estabelece 20 metas a serem alcançadas na educação brasileira até 2024. A terceira meta do PNE (2014-2024) destaca a necessidade de universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, além de aumentar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Para enfrentar esse desafio, o PNE propõe a criação de um programa nacional de renovação do Ensino Médio. Essa iniciativa visa promover práticas pedagógicas interdisciplinares, adotando currículos flexíveis que incluam tanto conteúdos obrigatórios quanto eletivos. Esses currículos devem abordar diversas dimensões do conhecimento e da formação, como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Para atingir esses objetivos, o PNE prevê a aquisição de equipamentos adequados, a produção de material didático específico, a formação contínua de professores e a colaboração com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. Essas ações visam garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes e os prepare para os desafios do futuro (Brasil, 2014).

Promulgada em 2017, a Lei nº 13.415/17, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, representou uma significativa mudança no cenário educacional brasileiro. Essa legislação introduziu alterações substanciais no currículo e na organização do Ensino Médio, buscando adaptar a estrutura educacional às demandas contemporâneas e às necessidades dos estudantes.

Jacomini (2022) conclui que essa reforma representou uma ruptura com a oferta de uma formação científica e humanística comum, estabelecida pela LDB/96. Ao direcionar estudantes das classes populares para "itinerários formativos", a reforma dificultou a continuidade dos estudos universitários, não proporcionando a mesma formação técnico-profissional oferecida por instituições públicas como Institutos Federais e escolas técnicas. Em suma, o que a autora leva a refletir é que a

reforma do Ensino Médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento para jovens brasileiros, favorecendo elites e classes médias que não permitem a simplificação curricular nas escolas brasileiras. Diante de tais constatações, surge a questão: esse Ensino Médio realmente atende as expectativas dos estudantes e da sociedade?

## 2.2 REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA MAIS AMPLO DA REFORMA NO PAÍS

Nessa seção, serão abordadas algumas considerações sobre a Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos dentro do histórico do Ensino Médio no Brasil.

Todas as propostas de reformas para o Ensino Médio frequentemente têm como objetivo atender às necessidades do setor produtivo ou melhorar a posição e classificação no sistema de avaliação (Leão, 2018). Nesse contexto, há uma preocupação legítima de que as reais demandas e necessidades dos estudantes nessa etapa de ensino sejam negligenciadas em favor de uma abordagem mais voltada para as exigências do mercado de trabalho. Isso ressalta a importância de um equilíbrio adequado entre a preparação técnica e a formação humanística, garantindo que os estudantes estejam bem preparados para diversos aspectos da vida e não apenas para o ambiente profissional.

Os defensores da Reforma argumentam que essas mudanças são necessárias para atender às modificações que ocorreram no mercado de trabalho desde 1970, produzidas pelas transformações neoliberais advindas do capitalismo (Ferretti, 2018), caracterizadas por “dois tipos de flexibilização: a quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor serviços” (Ferretti, 2018, p.33). As duas trazem novas exigências em relação a formação do trabalhador diante das novas demandas feita pelo setor empresarial aos setores educacional, especialmente a flexibilização qualitativa. E é nesse conceito de competência que estão da produção e serviços.

O paralelo entre a estrutura da BNCC e a Lei nº 13.415/2017 evidencia que ambas têm como finalidade a formação de uma força de trabalho ajustada às novas demandas do mercado. De acordo com Ferretti (2018), essa relação está associada

à ênfase dada às competências exigidas pelo setor empresarial, alinhando a educação às necessidades do mundo do trabalho.

Ao alinhar o currículo escolar com as demandas corporativas, a reforma busca atender às expectativas das empresas em relação às habilidades dos futuros profissionais. A flexibilização proposta pela Lei nº 13.415/2017 sugere uma abordagem que reduz a formação dos estudantes ao mercado de trabalho, alinhando-se aos princípios da Teoria do Capital Humano<sup>6</sup> e do individualismo meritocrático.

A especialização precoce e a eliminação das disciplinas Sociologia e Filosofia refletem essa orientação, rompendo com a proposta anterior de oferecer um currículo comum a todos os jovens, o que pode agravar as desigualdades sociais existentes (Ferreti, 2018). Assim, a reforma suscita questionamentos sobre sua eficácia na promoção da equidade educacional, levando à pergunta: é realmente necessário reformar o Ensino Médio, considerando seus possíveis impactos na formação integral dos estudantes e na igualdade de oportunidades?

O percurso das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio no Brasil é examinado, realçando a ausência de comprometimento estatal com investimentos e valorização dos profissionais da educação, juntamente com as interrogações sobre a essência do Ensino Médio. As reformas ao longo dos anos, especialmente durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, refletem influências do setor privado, concentrando-se em princípios de competitividade e eficiência (Pinto; Melo, 2021).

A reforma, vigente sob a Lei nº 13.415/2017, enfatiza competências em detrimento do pensamento crítico. No centro de todas essas transformações, é fundamental considerar as reais demandas dos estudantes do Ensino Médio e refletir sobre a identidade desses jovens nas escolas públicas, a fim de melhor atender às necessidades dessa fase de ensino (Leão, 2018).

Arroyo (2014), citado por Leão (2018), traz a reflexão de que essas reformas pretendem “inovar pelo alto” e utilizam medidas que vão ilustrar a forma certa de educar normatizando os processos educativos e convencendo os educadores de que esses processos são válidos e necessários.

---

<sup>6</sup> O conceito de capital humano abrange os conhecimentos, habilidades e experiências que contribuem para a produtividade e o desempenho no mercado de trabalho. A Teoria do Capital Humano enfatiza que o investimento na formação das pessoas é essencial para o crescimento econômico de um país. Sob essa perspectiva, os recursos humanos desempenham um papel fundamental como um dos principais fatores de produção, ao lado do capital físico e da tecnologia.

De acordo com Oliveira (2020), a reforma do Ensino Médio ocorre em um contexto de valorização dos mecanismos classificatórios, evidenciados por ranqueamentos que fortalecem a competição entre escolas. O governo destaca a insatisfação com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>7</sup> como justificativa para a reformulação. No entanto, as principais mudanças propostas não abordam os problemas centrais enfrentados pelas escolas públicas. A ênfase na estrutura curricular, desconsiderando questões como infraestrutura e formação de professores, revela uma abordagem minimalista do currículo. Ao centrar-se na flexibilização e redução de horas, a reforma pode empobrecer a formação no Ensino Médio.

Dayrell e Jesus (2016) em sua pesquisa intitulada *Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Escolar*, retratam os motivos que influenciam a evasão escolar no Ensino Médio e os resultados indicam a importância de fatores externos à escola como determinantes da evasão escolar nessa etapa de ensino

Os problemas de infraestrutura dos prédios escolares, os currículos escolares que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados ou desmotivados para lidar com estes jovens estudantes, a violência observada no interior de algumas escolas, podem ser citados como alguns dos problemas que, certamente, desempenham papel importante neste contexto de exclusão escolar. Todavia, as barreiras e gargalos identificados pelos jovens entrevistados no que tange a continuidade de escolarização não podem ser reduzidas à aspectos estritamente escolares (Dayrell; Jesus, 2016, p. 420).

Segundo Oliveira (2020), problemas financeiros são a principal dificuldade para os estudantes, destacando a importância de considerar fatores externos à escola. A reforma parece alinhar-se mais às recomendações do Banco Mundial do que abordar efetivamente os desafios apontados, revelando uma conexão com a consolidação da ordem neoliberal.

---

<sup>7</sup> Instituído em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constitui um indicador abrangente que combina dois pilares cruciais para a qualidade educacional: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Utilizando dados de aprovação escolar provenientes do Censo Escolar e as médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Ideb oferece uma avaliação sintética e de fácil assimilação, permitindo o estabelecimento de metas para aprimorar a qualidade do ensino (Inep, s/d).

Leão (2018) destaca que todas as propostas de reformas para o Ensino Médio visam atender as necessidades do setor produtivo ou melhorar a posição e classificação no sistema de avaliação e pouco se considera as reais demandas dos estudantes dessa etapa de ensino. O autor sugere que algumas perguntas sejam feitas para que se conheça a quem se destina essa etapa: “Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de Ensino Médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea?” (Leão, 2018, p.12).

Debater sobre as reais necessidades dos estudantes, que são os atores envolvidos diretamente na Reforma do NEM é relevante, pois em primeiro lugar, o Ensino Médio representa um período crucial na trajetória educacional, por ser uma fase de transição entre o ensino fundamental e o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. Essa transição envolve considerações sobre a melhor forma de prepará-los para os desafios futuros. Além disso, a sociedade contemporânea enfrenta demandas variadas, desde a necessidade de profissionais qualificados no mercado de trabalho até a importância da formação cidadã e do desenvolvimento de habilidades gerais. O Ensino Médio, portanto, torna-se um campo de disputa entre diferentes visões sobre o equilíbrio adequado entre preparação profissional, formação geral, cidadania e acesso à universidade.

A questão sobre a orientação para cidadania ou universidade também reflete a dualidade percebida no propósito do Ensino Médio. A ênfase na cidadania sugere um foco na preparação dos estudantes para serem membros responsáveis e participativos da sociedade, cultivando valores cívicos e éticos. Por outro lado, a ênfase na universidade destaca a preparação para o ensino superior, enfatizando a continuidade dos estudos acadêmicos.

Atualmente, a Lei nº 13.415/17, que reformou o Ensino Médio no Brasil, busca ajustar e aprimorar o propósito dessa etapa educacional, refletindo diversas perspectivas sobre sua função formativa, buscando enfrentar desafios históricos e alinhar o Ensino Médio às demandas contemporâneas da sociedade. Entretanto, são diversas as críticas com relação à implementação prática, que vem exigindo reestruturação das instituições de ensino, investimentos em infraestrutura e formação docente. A ênfase na formação técnica também suscita preocupações sobre especialização precoce. Esses desafios destacam a importância de haver um debate mais intenso e uma reavaliação ou até mesmo a revogação dessa política educacional

já que esta foi sancionada às pressas sem consulta efetiva da sociedade e dos atores envolvidos no processo.

Jacomini (2022) levanta algumas questões relevantes a serem consideradas sobre as justificativas que foram dadas para que a reforma do Ensino Médio acontecesse e aponta que ela foi construída em torno da ideia de crise nessa etapa da educação básica, alegando que o Ensino Médio não atendia às expectativas dos estudantes, resultando em alta evasão. Outra justificativa está no foco no preparo para a universidade, que não correspondia à realidade da maioria dos estudantes. Essas justificativas, no entanto, foram questionadas, pois a reforma foi implementada de maneira centralizada, sem participação das comunidades escolares e acadêmicas.

Até dezembro de 2024, período de elaboração final desta dissertação, a Reforma do Ensino Médio vigente sob a Lei federal nº 13.415/2017 está em fase final de implementação. Sancionada em fevereiro de 2017, a lei introduziu mudanças significativas na estrutura do Ensino Médio. A nova configuração do currículo combinou habilidades e competências, orientadas pela BNCC, aprovada posteriormente em dezembro de 2018, com itinerários formativos oferecidos aos estudantes em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2017). Embora já se saiba que a Lei nº 14.945/2023<sup>8</sup> substituirá a atual legislação a partir de 2025, este estudo foca exclusivamente nos aspectos da Lei nº 13.415/2017, que permanece em vigor até a transição. A análise buscou compreender os desafios e implicações do modelo vigente, contribuindo para o debate sobre o futuro do Ensino Médio no Brasil e fornecendo subsídios para reflexões sobre a próxima etapa de reformas a partir do estudo de caso de implementação da Lei 13.415/2017 na Escola Estadual Via Láctea, em Minas Gerais, pela visão do estudante, considerando os impactos para a comunidade escolar e as condições de viabilização de suas propostas.

Contudo, para que possamos tratar da atual Reforma, é importante ressaltar que seu processo de regulamentação teve início no final de 2016, com a MP nº 746/2016 e esta Medida chamou a atenção por trazer propostas já conhecidas desde

---

<sup>8</sup> Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei Federal nº 14.945/2024, que alterou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, revogando alguns aspectos da reforma anterior e modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Entre os principais pontos, aumenta a carga horária da FGB para 2.400 horas, amplia itinerários formativos com adaptações locais, flexibiliza a contratação de profissionais de notório saber e promove maior equidade no ensino noturno. A nova legislação institui a Política Nacional de Ensino Médio, com implementação gradual a partir de 2025 e previsão de plena adaptação até 2027.

2013, quando foi apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/13, que tinha como relator o deputado federal mineiro, Reginaldo Lopes (PT-MG). Neste período, surgia então a ideia de se tratar da mesma política que havia sido apresentada em forma diferente. Antes como Projeto de Lei e agora como Medida Provisória (Corti, 2019).

Tanto o PL quanto a MP buscavam em seus textos flexibilizar o currículo e incorporar elementos voltados para as necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, cumpre observar que havia distinções entre a proposta original do Projeto de Lei e o que foi efetivamente aprovado em 2017. O Projeto de Lei, em sua versão inicial, apresentava certas vantagens em comparação com a legislação posterior. Apesar dos questionamentos da sociedade civil ao PL nº 6840/2013, partes dele estão presentes na Lei nº 13.415/2017, com modificações notáveis, especialmente na constituição dos percursos formativos, ainda que tenham sido significativamente alterados (Ferretti, 2018).

De acordo com Lino (2017) a frequente utilização de medidas provisórias na legislação sugere uma abordagem autoritária, refletindo a falta de diálogo entre acadêmicos e legisladores, característica de regimes de exceção. A alteração precipitada da LDB, sem um debate aprofundado sobre seus impactos a médio e longo prazo, é considerada irresponsável, comprometendo a qualidade do ensino nesse nível.

A motivação para a reforma, conforme discutido na Câmara dos Deputados em 2013, espelha as preocupações que permearam a elaboração da Lei nº 13.415/2017. A legislação buscou abordar a necessidade de melhorias na qualidade da educação, flexibilidade curricular, e a oferta de percursos formativos que atendessem às múltiplas necessidades dos estudantes. Isso incluiu a introdução de itinerários formativos e a ênfase em áreas específicas de conhecimento (Brasil, s/d).

As razões pelas quais a reforma do Ensino Médio deveria ocorrer são expressas no documento nº 00084/2016/MEC, mencionando a urgência dela por diversos motivos. De acordo com o documento, os resultados educacionais do Ensino Médio eram insatisfatórios, com um elevado número de jovens fora da escola e baixo desempenho dos que estavam matriculados. O currículo então vigente era extenso, superficial e fragmentado, não atendendo às demandas do século XXI e não dialogando com os interesses dos jovens. Com isso, muitos jovens não viam sentido no que a escola ensinava, contribuindo para altas taxas de evasão e abandono escolar. Além da rigidez do currículo não permitia a diversificação e personalização

do ensino de acordo com as aptidões e interesses dos estudantes, a falta de escolaridade adequada impactava diretamente nos resultados sociais e econômicos do país, evidenciando a urgência de melhorar a qualidade do Ensino Médio (Brasil, 2016).

A Lei nº 13.415/2017 justificou suas mudanças no Ensino Médio com base na percepção da qualidade precária do ensino nessa etapa e na necessidade de torná-lo mais atraente, considerando as altas taxas de abandono e reprovação (Ferretti, 2018). No entanto, a qualidade deficitária do sistema educacional brasileiro não pode ser atribuída unicamente à organização curricular, uma vez que vários fatores complexos também desempenham um papel significativo nesse cenário. A infraestrutura inadequada das escolas, a necessidade de que os estudantes contribuam para a renda de suas famílias por meio de atividades profissionais, além de outras questões, também são aspectos importantes a serem considerados (Ferretti, 2018).

Iniciando pela carga horária, a redação do Art. 1º da Lei nº 13.415/2017 que contempla as modificações que foram realizadas no artigo 24 da LDB/96, deixa claro que esta passará a vigorar da seguinte forma

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, Lei nº 13.416, 2017, p.1).

Sobre essa ampliação de carga horária determinada pela lei, Hernandez (2020) argumenta 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 (Hernandez, 2020, p. 579).

No entanto, essa ampliação não garante necessariamente o desenvolvimento integral do aluno (Almeida; Vieira Junior, 2023). Além disso, de acordo com Oliveira (2020), a ideia de que uma formação profissional precoce resolverá a pobreza enfrentada por muitos jovens reflete a visão de que cabe exclusivamente ao Estado

garantir políticas educacionais que permitam aos jovens adquirirem habilidades para competir no mercado. Nessa perspectiva, o indivíduo é responsável por seu próprio mérito, empreendedorismo e disposição pessoal. Sob a teoria do capital humano, os defensores da reforma consideram a escola como promotora desse capital, atribuindo às realizações e capacidades individuais as recompensas merecidas. Diante dessas constatações de Oliveira (2020), é impossível ignorar a extensão das expectativas depositadas nas instituições de ensino. De um modo geral, será que o sistema educacional atual consegue satisfatoriamente suprir essas expectativas? Apesar de não ser o tema central desta pesquisa, é válido levantar essa reflexão, pois ela pode estimular debates e promover a busca por soluções.

Outra mudança trazida pela lei nº 13.415/2017 foi a flexibilização curricular, - embora a documentação publicada nos anos 1990 já previsse isso -, que vem com a ideia de permitir que estudantes escolham parte do conteúdo a ser estudado, com a promessa de que assim eles poderão dar uma maior ênfase às suas aptidões e interesses específicos. Com isso, busca-se proporcionar uma formação mais alinhada com as aspirações individuais dos estudantes, tornando o processo educativo mais dinâmico e relevante (Brasil, 2017).

Entretanto, Ribeiro (2022) afirma que a política curricular em questão fragmenta o projeto formativo ao introduzir a divisão em itinerários formativos sob o pretexto de "flexibilizar" e permitir escolhas. Além do mais, a distribuição dos itinerários pelas escolas ficou a cargo dos sistemas de ensino, limitando a suposta "flexibilização" pelos objetivos da BNCC e pela oferta restrita de itinerários em cada escola. Isso fragiliza a ideia de Ensino Médio como educação básica, comprometendo o acesso ao conhecimento. Em última análise, trata-se de uma reforma que prejudica significativamente o direito à educação da juventude brasileira.

Outrossim, Maciel (2019) pondera que a proposta de mudança pode ser problemática diante da realidade das escolas públicas brasileiras, que enfrentam carência de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores. Para que a alteração proposta seja eficaz, é necessário investimento, apoio e coordenação entre os entes federativos. Isso garantiria a viabilidade da oferta dos itinerários nas escolas, considerando aspectos como transporte escolar, o que não foi contemplado na lei.

Outro ponto relevante era o debate em torno do Ensino Médio noturno, que ainda estava em discussão na versão original do Projeto de Lei. Em contrapartida, a

Lei nº 13.415/17 trouxe mudanças substanciais no funcionamento do ensino noturno, gerando debates sobre a adaptação desse modelo para atender às suas características específicas. Contudo, antes de sancionar a Lei nº 13.415/2017 o governo Temer tomou uma série de medidas que estabeleceram cortes de despesas primárias por vinte anos, a contar da data da sanção. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, posteriormente convertida no PL nº 55/2016 e, por fim, na PEC 95, introduziu o Novo Regime Fiscal, que estabeleceu restrições substanciais às despesas primárias do país, com vigência de vinte anos a partir de 2017 (Ferretti, 2018).

Assim, a implementação da reforma do Ensino Médio suscita preocupações relacionadas à desigualdade, especialmente entre estudantes de escolas públicas e particulares. Os estudantes das escolas públicas enfrentam desafios como currículos deficientes, profissionais com contratos precários e condições inadequadas de trabalho, além de infraestrutura inadequada. Adicionalmente, os jovens que precisam trabalhar podem encontrar dificuldades para conciliar trabalho e estudos, impactando negativamente sua participação escolar. Em contraste, as escolas particulares, geralmente mais bem estruturadas, enfrentam menos alterações significativas com a reforma, proporcionando aos seus estudantes uma experiência mais estável. Essa disparidade no acesso às oportunidades educacionais pode acentuar as desigualdades sociais existentes, evidenciando desafios mais amplos no sistema educacional (Cássio; Goulart, 2022).

Sobre isso, Bugs, Tomazetti e Oliari (2020) afirmam que

trata-se da oferta de uma Educação Básica com caráter propedêutico para um público mais abastado e a oferta de formação técnica profissionalizante de nível médio para os/as filhos/as da pobreza, cuja consequência imediata é a desigualdade do acesso ao conhecimento e manutenção das desigualdades sociais, mantendo os/as filhos/as da pobreza na pobreza e as elites nos postos de trabalho com melhor remuneração, melhores condições de trabalho e prestígio social (Bugs; Tomazetti; Oliari, 2020, p. 93).

É importante destacar a significativa alteração no art. 36 da LDB/96 após a sanção da Lei nº 13.415/17 quanto a organização curricular:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares,

conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

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

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017/1996).

O art.36 da LDB/1996 passou a estabelecer, após a alteração da Lei nº 13.415/17, que o currículo do Ensino Médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Esses itinerários devem ser organizados considerando a relevância para o contexto local e a capacidade dos sistemas de ensino, abrangendo áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A organização e competências dessas áreas serão definidas pelos sistemas de ensino, que também podem oferecer itinerários formativos integrados. Os estudantes podem cursar mais de um itinerário, conforme prescrito na lei, dependendo da disponibilidade de vagas e a oferta de formação técnica e profissional deve incluir vivências práticas de trabalho, certificados intermediários e ser aprovada pelos órgãos competentes.

O Ensino Médio pode ser organizado em módulos, adotar o sistema de créditos, e os conteúdos cursados podem ser convalidados para aproveitamento no ensino superior. A União, em colaboração com Estados e o Distrito Federal, estabelecerá padrões de desempenho para o Ensino Médio, utilizados em avaliações nacionais. O reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar também é possível, mediante diferentes formas de comprovação regulamentadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017/1996).

A priorização excessiva da educação técnica em detrimento de aspectos éticos, cidadãos e de compreensão crítica do mundo na reforma do Ensino Médio pode comprometer a formação integral dos indivíduos. Ao retomar os princípios da pedagogia por competências dos anos de 1990, a reforma corre o risco de inadvertidamente reduzir a ênfase no pensamento crítico, direcionando a atenção dos

estudantes principalmente para competências voltadas ao mercado de trabalho (Pinto; Melo, 2021). Esse redirecionamento é evidenciado pelo fato de as empresas começarem a requisitar essas competências, e a atenção dos estudantes se voltar para as capacidades que possam viabilizar a conquista de um emprego (Pinto; Melo, 2021). Essa conexão entre a reforma do Ensino Médio e os interesses empresariais pode levantar questões sobre a possível mercantilização da educação, onde o sistema educacional é moldado não apenas para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mas também para atender às demandas imediatas e específicas das empresas.

A assertiva de que a Lei nº 13.415/2017 representa um retrocesso na educação encontra respaldo em diversas dificuldades evidenciadas durante a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas. Este diagnóstico, alinhado a desafios relacionados à infraestrutura, formação docente, ajustes curriculares e equidade no acesso à educação, encontra eco nas análises de diversos autores.

Contudo, em 2023, após a troca da presidência no governo federal, aumentaram as especulações sobre a revogação da reforma do Ensino Médio onde especialistas e entidades educacionais clamavam pela revogação da lei de 2017, que implementou o novo Ensino Médio no Brasil. O MEC iniciou uma consulta pública para avaliar e reestruturar a política nacional do Ensino Médio, mas especialistas defendiam a necessidade de revogação antes do diálogo, alegando que uma consulta restrita em um curto prazo limitava o debate (Verdéllo, 2023).

A professora Mônica Ribeiro da Silva em entrevista ao site Agência Brasil (Verdéllo, 2023) criticou a falta de ação do ministério para encerrar a lei de 2016, resultante do governo Temer, aprovada por medida provisória em um debate apressado no Congresso Nacional. Ela destacou a diversidade de abordagens nas 27 redes estaduais, com currículos extensos e assessoria privada. Para ela, o novo Ensino Médio se tornou um mercado voltado exclusivamente para atender às fundações empresariais.

O MEC enviou uma declaração pública ao Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmando que a consulta visava subsidiar decisões e garantir qualidade no Ensino Médio, entretanto uma pesquisa do Senai/Sesi destacou o desconhecimento da população sobre as mudanças nessa etapa de Ensino, o que levanta o questionamento se essa consulta seria realmente eficaz para sanar os danos gerados pela reforma (Verdéllo, 2023).

Daniel Cara em entrevista ao site Agência Brasil (Verdéllo, 2023), sugere que a adoção das diretrizes de 2012 fortaleceria o Ensino Médio no Brasil. Ele propõe tornar facultativa, na LDB, a implementação dos itinerários, acreditando que a maioria das redes públicas optaria por não seguir a reforma, indicando que ela não é benéfica e está sendo imposta.

Silva, em entrevista ao site Agência Brasil (Verdéllo, 2023), argumenta que a situação demanda uma intervenção mais séria e destaca que o novo Ensino Médio prejudica a formação dos estudantes, resultando em aumento da evasão e abandono escolar. Ela critica a diminuição da carga horária de disciplinas essenciais, como sociologia, filosofia e biologia, substituindo-as por atividades como fazer brigadeiro, cuidar de pets e fabricar sabonete e considera essa abordagem prejudicial, especialmente para os jovens das escolas públicas, que representam 85% das matrículas no Ensino Médio no Brasil.

Ainda de acordo com o que Silva disse durante a entrevista à Verdéllo (2023), devido à falta de estrutura, a suposta liberdade de escolha dos estudantes é ilusória. Muitas escolas, especialmente nas áreas menos desenvolvidas ou periferias urbanas, oferecem apenas um itinerário formativo, resultando em desigualdades significativas no acesso ao conhecimento entre os estudantes.

Cara, durante a entrevista a Verdéllo (2023), argumenta que apesar de algumas escolas conseguirem oferecer educação integral e aprofundamento curricular, a reforma do Ensino Médio no Brasil é um fracasso. Ele destaca que, com 180 mil escolas no país, a reforma tem causado mais problemas do que soluções, sendo caótica e desorganizada e critica o conteúdo voltado para "projeto de vida e empreendedorismo", sugerindo que persistir na atual reforma transformará o Brasil em uma "fábrica de coachings de Instagram".

Por outro lado, Rafael Lucchesi, diretor do Sesi/Senai, em entrevista ao site Agência Brasil (Verdéllo, 2023), defende a reforma, alegando que ela supera o modelo passivo-reprodutivo, incentivando o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida e carreira e destaca a necessidade de investimentos em estruturas, equipamentos e formação de professores para garantir a efetiva implementação do modelo. Diante de todas essas críticas e argumentações, no dia 24 de outubro de 2023, o governo federal, liderado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto de lei para reestruturar a Política Nacional do Ensino Médio. O projeto nº 5230/2023 propôs alterações na Lei nº

9.394/1996 e revogação parcial da Lei nº 13.415/17, que instituiu o Novo Ensino Médio. A iniciativa surgiu após diálogo com setores educacionais e da sociedade civil, visando resolver problemas identificados por profissionais e estudantes (Brasil, 2023a).

O PL nº 5230/2023 abordou algumas questões como a redução da carga horária da FGB, propondo a retomada do mínimo de 2.400 horas para todos os estudantes, sem integração com cursos técnicos. Flexibilizações excepcionais foram propostas para cursos técnicos regulamentados. O texto também prevê o retorno de disciplinas eliminadas ou com carga horária reduzida, incluindo a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola (Brasil, 2023a).

Ainda de acordo com Brasil (2023a), uma mudança significativa foi a revogação dos Itinerários Formativos, sendo substituídos pelos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, combinando três áreas do conhecimento. O governo propôs parâmetros nacionais para evitar desigualdades. O PL nº 5230/2023 sugere, ainda, a vedação da educação a distância na FGB, com exceções regulamentadas pelo MEC e CNE. Além disso, o projeto propôs a revogação do reconhecimento de notório saber para atuação excepcional como docentes em cursos de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2023a).

Diante desse cenário, a CONAE de 2024 foi convocada extraordinariamente pelo Decreto Presidencial nº 11.697/2023, com foco no "Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável". Coordenada pelo MEC e precedida por eventos estaduais, distritais e municipais organizados pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a CONAE se dividiu em sete eixos temáticos, incluindo discussões sobre a construção do novo PNE. O evento concluiu-se em 30 de janeiro, com aprovação de contribuições significativas para o Projeto de Lei do PNE 2024-2034. Destaca-se que, especialmente no eixo 2, o documento da CONAE faz referência direta à necessidade de revogação de reformas recentes na educação, como o NEM. O FNE entregou o Documento Final ao Ministério da Educação em fevereiro, contribuindo com subsídios para o PL nº 5230/2023, encaminhado posteriormente ao Congresso Nacional (Brasil, 2024a).

O quadro 1 faz um comparativo de aspectos da maneira como acontecem atualmente nas escolas de todo país e quais foram as propostas do Governo e o que

foi efetivamente aprovado, pois no dia 20 de março de 2024, o projeto de Lei nº 5230/23 foi aprovado pela Câmara e seguiu para a análise do Senado.

Quadro 1: Comparativo de como está o Ensino Médio atualmente, o que foi proposto pelo governo e as mudanças aprovadas pela Câmara

<b>Aspecto</b>	<b>Como é hoje</b>	<b>Proposta do Governo</b>	<b>Aprovado pela Câmara</b>
<b>Carga Horária FGB</b>	1800 horas	2400 horas	2400 horas
<b>Itinerário formativo</b>	1200 horas	600 horas	600 horas
<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	Português, Matemática, língua inglesa e estudos e práticas de ensino de educação física, arte, sociologia e filosofia durante os 3 anos do ciclo.	Linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física); matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química); ciências humanas e sociais aplicadas (filosofia, geografia, história e sociologia).	Linguagens e suas tecnologias, (língua portuguesa e suas literaturas; língua inglesa; artes, em suas múltiplas linguagens e expressões; e educação física); matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, (biologia, física e química); ciências humanas e sociais aplicadas, (filosofia, geografia, história e sociologia) durante os 3 anos do ciclo.
<b>Itinerários Formativos</b>	Redes definem quantidade e quais itinerários ofertam.	Delimitação de 4 possibilidades de itinerários contemplando 3 áreas do conhecimento cada. Cada escola ofertará no mínimo 2 itinerários.	Delimitação dos itinerários formativos para aprofundamento nas áreas do conhecimento, cada um deverá contemplar ao menos uma dessas áreas. Cada escola ofertará no mínimo dois itinerários (exceto as que ofertarem também o ensino técnico).

Fonte: Elaborado pela autora – Brasil, Agência Câmara de Notícias, 2024b.

Entre as alterações, destaca-se o aumento da carga horária para FGB, passando de 1.800 para 2.400 horas, enquanto a parte flexível do currículo foi

reduzida para 600 horas. Em relação às disciplinas obrigatórias, o texto aprovado torna obrigatórias em todos os anos linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas. Quanto aos itinerários formativos, cada escola deve oferecer no mínimo dois, com foco no aprofundamento nas áreas do conhecimento.

Em julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 5230/2023, visando adaptar melhor as alternativas de formação do Ensino Médio às realidades das escolas (Brasil, 2024b). Entretanto, de acordo com os organizadores da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), a tramitação do PL nº 5.230/2023 na Câmara dos Deputados foi controversa, com tentativas de aceleração pelo governo federal e a nomeação do deputado Mendonça Filho, defensor do NEM, como relator, que tentou manter o PL alinhado ao NEM, mas foi obrigado a aceitar mudanças como a carga horária mínima de 2.400 horas para a FGB. No Senado, a senadora Professora Dorinha Seabra promoveu melhorias, incluindo a língua espanhola como disciplina obrigatória, a preservação do Ensino Médio Integrado, e regulamentação rigorosa para a Educação a Distância (EaD). No entanto, o retorno do texto à Câmara sob a liderança de Arthur Lira resultou na aprovação de um texto piorado, sem apresentação de destaques e votação nominal (Coletivo em defesa do Ensino Médio de qualidade, 2024).

O PL mantém a permissão para contratação de profissionais de notório saber na educação técnica de nível médio e exige que todas as escolas ofereçam ao menos dois itinerários formativos de áreas diferentes. O Conselho Nacional de Educação, com a participação dos sistemas estaduais, estabelecerá diretrizes nacionais para apoiar as escolas na orientação dos estudantes na escolha desses itinerários (Brasil, 2024b).

O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, criado pelos organizadores da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), expressa preocupação com a manutenção de elementos problemáticos do NEM, como a oferta de EaD, o "notório saber" para docentes, a ausência da língua espanhola obrigatória, a validação de horas de trabalho como carga horária letiva e a segmentação da carga horária da FGB, que prejudica estudantes que necessitam de formação científica robusta para ingressar no ensino superior público.

E assim, após várias idas e vindas entre Senado e Câmara, o PL nº 5.230/2023 foi sancionado pelo presidente da República em 31 de julho de 2024 sob forma de Lei

nº 14.945, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definindo novas diretrizes para o Ensino Médio (Brasil, 2024c).

Segundo o Portal da Câmara dos Deputados (2024b), as novas diretrizes serão implementadas até o final de 2024 e aplicadas nas escolas a partir de 2025. Os estudantes que já estiverem cursando o Ensino Médio na data de publicação da nova lei terão uma transição para as novas regras. A partir de 2027, o processo seletivo para o ensino superior levará em conta os Itinerários formativos, permitindo ao estudante escolher uma área de conhecimento no vestibular, independentemente do itinerário cursado no Ensino Médio (Brasil, 2024b).

Contudo, ressalta-se que, em consonância ao contexto nacional, seguindo a Lei nº 13.415/17, a implementação do NEM teve início nos estados brasileiros no ano de 2022 e em Minas Gerais foi guiada também pela Resolução da Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) nº 4.657/2021, que estabelece as diretrizes referentes às matrizes curriculares voltadas para as turmas do 1º ano do Ensino Médio e para as turmas do 1º e 2º períodos do Ensino Médio, abrangendo a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a ser implementada a partir de 2022 no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, o que será abordado na seção seguinte (Minas Gerais, 2021a).

### 2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

A Resolução SEE/MG nº 4.657/2021 foi criada seguindo as diretrizes nacionais de acordo com a Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de orientar a implementação do Novo Ensino Médio no estado. Assim, no ano de 2022, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio experimentaram mudanças significativas devido à implementação do NEM em todas as escolas do estado (Minas Gerais, 2021a).

Este instrumento normativo trouxe mudanças significativas na organização do Ensino Médio que afetaram tanto as escolas públicas quanto as privadas que oferecem esse nível de ensino. As principais alterações foram quanto à ampliação da carga horária anual, que foi ampliada de 833 horas e 20 minutos para 1.000 horas, refletindo um aumento substancial no tempo de estudo. Além disso, o documento introduz os itinerários formativos, que permitem aos estudantes a escolha de áreas de interesse complementares aos componentes curriculares básicos, tais como Língua

Portuguesa e Matemática e a criação de um sexto horário ou a utilização do contraturno para acomodar o aumento dessa carga horária (Minas Gerais, 2021a). Além disso, a resolução SEE/MG nº 4.657/2021 ressaltou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio noturno, as escolas especiais exclusivas, como as de Educação do Campo, Quilombola, indígenas e do sistema socioeducativo, teriam matrizes curriculares diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada modalidade. Oliveira (2020) argumenta que a suposta flexibilidade curricular do novo Ensino Médio é apresentada de maneira enganosa, sugerindo que a trajetória educacional agora se alinha aos projetos individuais dos estudantes. Esta abordagem cria a ilusão de inovação como resposta às preocupações sociais e econômicas, enquanto, na realidade, acentua as desigualdades. A retórica do "novo" oculta a verdadeira expressão da reforma, que perpetua as disparidades sociais na sociedade brasileira. Ao apelar para a necessidade de adequação aos interesses da juventude e do setor produtivo, cria-se um consenso que obscurece as formas subjacentes de manutenção das desigualdades.

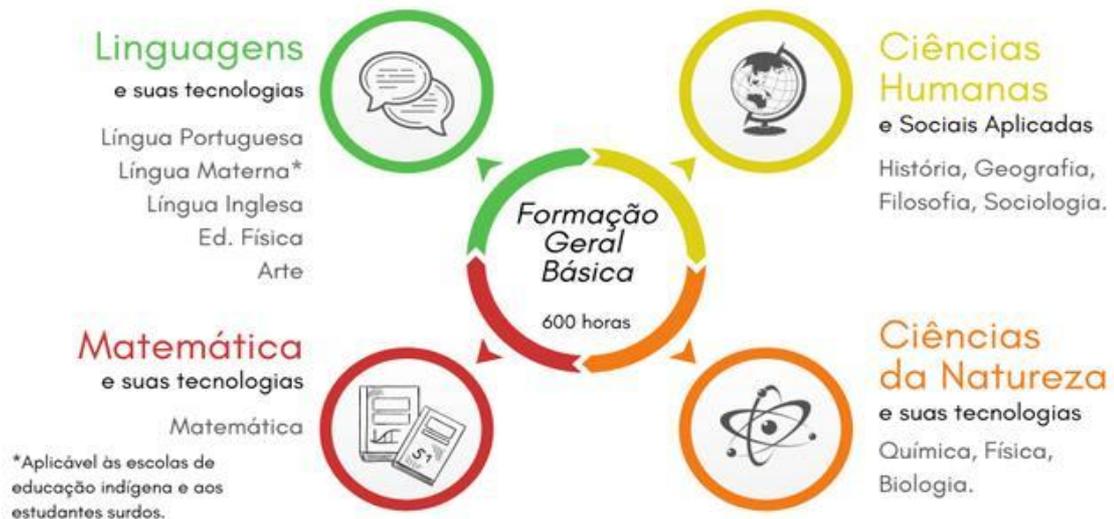
Com relação à duração e carga horária do 1º ano do Ensino Médio e dos 1º e 2º períodos do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, o Art. 2º da resolução SEE/MG nº 4.657/2021 orienta que

Art. 2º - O 1º ano do Ensino Médio terá duração de 1 (um) ano, distribuído em 40 (quarenta) semanas letivas e será organizado da seguinte forma: I - Ensino Médio Diurno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas; II - Ensino Médio Integral, com carga horária anual de 1.500 (um mil e quinhentas) horas; III - Ensino Médio Noturno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas; IV - Ensino Médio Integral Profissional, com carga horária anual de 1.500 (um mil e quinhentas) horas (Minas Gerais, 2021a, p.1).

Essas disposições regulamentam a estrutura de tempo e carga horária para o Ensino Médio, considerando diferentes modalidades e formatos educacionais e, além disso, o artigo 3º estabelece a estrutura da matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio, composta por duas partes distintas. A primeira parte, chamada "Formação Geral Básica", é obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino, organizada em quatro áreas do conhecimento, conforme a BNCC e a Lei Federal, aplicável a todo o país, não apenas ao estado de Minas Gerais.

A figura 1 a seguir ilustra a organização das disciplinas nessas áreas.

Figura 1: Organização da Formação Geral Básica por área de conhecimento:



Fonte: Minas Gerais, 2021b.

A segunda parte, intitulada "Itinerários Formativos", é estruturada em unidades curriculares com seus respectivos componentes, conforme mostrado na figura 2.

Figura 2: Organização dos Itinerários Formativos



Fonte: Minas Gerais, 2021b

A Matriz Curricular do Novo Ensino Médio não foi apresentada para os três anos de escolaridade de uma única vez. No ano de 2021, a divulgação da matriz curricular ocorreu apenas para o 1º ano, a ser implementada em 2022 por meio da Resolução SEE/MG nº 4.657/2021. A matriz do 2º ano foi apresentada pela Resolução

SEE/MG nº 4777 em 13 de setembro de 2022, para implementação em 2023. Somente após a Resolução SEE/MG nº 4.908, de 11 de setembro de 2023, foi revelada a matriz curricular do 3º ano, a ser implementada nas turmas de 2024. As matrizes apresentam uma estrutura que incorpora os itinerários formativos e que, de acordo com os documentos disponibilizados pela SEE/MG devem proporcionar aos estudantes uma experiência mais flexível e direcionada.

Diante disso, ao final do ano de 2023 foi possível acessar a matriz curricular que está sendo adotada pelas escolas de Minas Gerais, para o ano de 2024, nos 3 anos (1º, 2º e 3º) do Ensino Médio (Minas Gerais, 2023a), que pode ser observada no anexo I.

As alterações observadas no currículo do Ensino Médio apresentam algumas modificações significativas. A disciplina de Matemática no 3º ano experimenta um acréscimo de uma aula, passando de 3 para 4 aulas em comparação com os anos anteriores. Além disso, destaca-se a mudança na nomenclatura do aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que agora é denominado de Saberes e Investigação da Natureza (Minas Gerais, 2023a).

Almeida e Vieira Junior (2023) observam que as matrizes curriculares da SEE/MG para o Novo Ensino Médio nas escolas estaduais mantêm as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia no currículo de Minas Gerais, mesmo não sendo obrigatórias pela Lei nº 13.415/17, assegurando aos estudantes o acesso mínimo aos seus conteúdos, considerados indispensáveis para sua formação. Embora essa legislação determine "estudos e práticas" dessas disciplinas, de acordo com Almeida e Vieira Junior (2023) preocupações são levantadas por pesquisadores como Ferretti (2018), Maciel (2019) e Bugs, Tomazetti e Oliari (2020), pois a falta de exigência legal pode resultar na exclusão dessas disciplinas das matrizes curriculares (Almeida; Vieira Junior, 2023).

No 1º ano do ensino regular diurno, os estudantes não realizam escolhas nas áreas de aprofundamento, pois o currículo já vem organizado de forma que haja um componente curricular para cada unidade curricular. Contudo, de acordo com as diretrizes curriculares para implementação do novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022 essa fase deve preparar o estudante para fazer escolhas de itinerários a partir do 2º e 3º ano do Ensino Médio (Minas Gerais, 2021b).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a expansão das opções de aprofundamento disponíveis para os estudantes em 2024. Em 2022, foram oferecidos

9 arranjos possíveis, enquanto em 2024, foram disponibilizados 12 arranjos, que podem ser observados no anexo II. Essa ampliação pode oferecer aos estudantes uma gama mais diversificada de escolhas, possibilitando uma maior personalização de seus percursos educacionais (Minas Gerais, 2023a).

Essas mudanças indicam uma adaptação no currículo do Ensino Médio, buscando proporcionar uma oferta mais abrangente e flexível para os estudantes, permitindo que eles explorem áreas específicas de interesse de maneira mais aprofundada (Minas Gerais, 2021b). No entanto, é importante monitorar como essas mudanças impactarão efetivamente a experiência educacional dos estudantes e se contribuirão para a consecução dos objetivos educacionais propostos.

Nesta perspectiva, Silva e Silva (2021) criticam essa liberdade de escolha nos itinerários formativos, alegando que essa abordagem pode negligenciar áreas do conhecimento e favorecer excessivamente a formação técnica e profissional em detrimento de uma visão mais abrangente.

A compreensão das possibilidades mencionadas carece de um aprofundamento mais abrangente, especialmente no contexto das práticas escolares (Lopes, 2019). Além do mais, Silva e Silva (2021), observam que o cenário político educacional enfatiza a educação para o desenvolvimento econômico, onde a necessidade principal é dominar as competências básicas, como saber ler, escrever, somar, subtrair, multiplicar e dividir, além de ter o domínio da informática e da tecnologia. Entretanto, os autores alertam que essa abordagem distancia a formação direcionada para competências fundamentais que visam o desenvolvimento cognitivo e a formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios, tomar decisões informadas e contribuir de maneira construtiva para a sociedade, focando apenas na qualificação para o mercado de trabalho.

Ferretti (2018), por sua vez, destaca a importância de considerar a diversidade na população-alvo do Ensino Médio. Nesse contexto, devido às desigualdades na sociedade brasileira, muitos jovens dessa faixa etária já integram o mercado de trabalho, seja de maneira formal ou predominantemente informal. Essa realidade, moldada por necessidades pessoais ou familiares, pode motivar parte desses jovens a optar pelo ensino noturno ou, em alguns casos, levar ao abandono escolar.

No que diz respeito ao ensino noturno, a Reforma do Ensino Médio, apresenta algumas implicações específicas. A jornada dupla de trabalho e estudo frequentemente enfrentada pelos estudantes nessa modalidade pode limitar a eficácia

da flexibilidade, e a falta de suporte adequado pode resultar em lacunas na formação. Diante do exposto, há uma necessidade de considerar cuidadosamente as características específicas e desafios dessa modalidade para assegurar que as mudanças propostas atendam efetivamente às necessidades e realidades dos estudantes que frequentam o ensino noturno.

Para o ensino noturno, deve-se cumprir uma carga diária de 4 módulos-aula de 50 minutos, com um dia da semana oferecendo 5 módulos-aula de 50 minutos. Já para o Ensino Médio Diurno a carga horária diária consiste em 6 módulos-aula de 50 minutos (Minas Gerais, 2023a). Cumpre mencionar que as diferenças entre a carga horária para o Ensino Médio Noturno e Diurno, apresentam implicações significativas que podem afetar a frequência dos estudantes, especialmente aqueles que necessitam conciliar os estudos com o trabalho. No caso do Ensino Médio Noturno, a exigência de 4 módulos-aula de 50 minutos por dia, com a possibilidade de um dia da semana oferecendo 5 módulos-aula, pode gerar desafios para os estudantes que trabalham, especialmente considerando que algumas escolas iniciam as aulas às 17h30.

O horário de início das aulas, quando antecedido por uma jornada de trabalho, pode dificultar a presença regular dos estudantes, impactando diretamente em sua participação efetiva nas atividades escolares. O fato de algumas escolas iniciarem as aulas em horários próximos ao fim do expediente de trabalho pode limitar as opções dos estudantes que precisam deslocar-se da escola para o trabalho ou vice-versa, resultando em possíveis atrasos ou até mesmo na impossibilidade de comparecer a todas as aulas. Além disso, a carga horária menor em comparação com o Ensino Médio Diurno pode impactar a profundidade e abrangência do aprendizado noturno. Menos horas de aula diárias pode influenciar na qualidade do ensino e na capacidade dos estudantes absorverem os conteúdos de forma eficaz.

A resolução SEE/MG nº 4908/23 determina ainda que sejam realizadas Atividades Complementares como vivências que ampliam a formação dos componentes curriculares, incluindo projetos, pesquisas e visitas técnicas. Estas atividades podem ser realizadas em diferentes tempos e espaços além da escola, sob orientação presencial dos professores, com carga horária específica atribuída para cada componente curricular. Sendo assim, os professores dos componentes relacionados, como "Projeto de Vida" e "Aprofundamento na Área do Conhecimento,"

devem orientar e supervisionar as atividades para garantir o desenvolvimento eficaz dessas (Minas Gerais, 2023a).

A reforma do Ensino Médio, promovida sob a bandeira da flexibilização curricular, na verdade conduz os mais desfavorecidos a um aprendizado limitado, voltado apenas para competências profissionais básicas ou para o ensino rudimentar de matemática e português, preparando-os para um ingresso precário no mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Este modelo reduz a escola a um papel meramente certificador, ignorando seu papel essencial na formação humana e intelectual dos estudantes, conforme previsto pela LDB/96. Tal abordagem negligencia a importância da socialização e do desenvolvimento crítico, subestimando o valor da educação para a cidadania ativa.

Assim, apesar de visar incluir milhões de jovens no sistema educacional e promover a modernização curricular, a reforma do Ensino Médio falha ao não melhorar as condições de ensino e a valorização dos professores, muitos dos quais não lecionam nas disciplinas para as quais foram formados ou componentes curriculares que não há licenciatura correspondente. A mudança se concentra em ajustes superficiais, com uma retórica de flexibilização e ensino integral que não atinge os objetivos essenciais de qualidade educacional. Na verdade, essa abordagem enfraquece o direito à educação básica e profissional, alinhando-se aos interesses do capital rentista através de políticas neoliberais e neoconservadoras, comprometendo o financiamento público da educação em favor de demandas de mercado (Lima; Maciel, 2018).

Além disso, as novas disciplinas do currículo flexível não podem reprovar o estudante, o que pode ser comprovado no anexo III. Diante disso, é importante ressaltar que o art. 55 da Resolução SEE/MG nº 4908/2023, estabelece as diretrizes relacionadas às atividades extraescolares no Ensino Médio, e em seu §4º enumera algumas atividades que podem ser contabilizadas como aproveitamento de estudos, contribuindo para integralizar a carga horária prevista na Matriz Curricular, que serão mencionadas à frente.

Art. 55 - No Ensino Médio as atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes poderão ser lançadas como aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos constituídos integralizando a carga horária prevista na Matriz Curricular (Minas Gerais, 2023a, p.2).

Para o Ensino Diurno, as atividades extraescolares podem ser utilizadas para completar a carga horária dos Componentes Curriculares nas Unidades Curriculares de Aprofundamento e Eletivas, ministradas no 6º horário ou contraturno. No Ensino Noturno e Educação de Jovens e Adultos, as atividades extraescolares integram a carga horária das Atividades Complementares vinculadas ao componente curricular Projeto de Vida e aos Componentes Curriculares de Aprofundamento nas áreas do Conhecimento (Minas Gerais, 2023a).

Ainda sobre o Artigo 55 desta resolução, o §7º permite que as escolas do Ensino Médio diurno integralizem a carga horária referente ao 6º horário por meio de atividades realizadas a distância, respeitando um limite de até 20% da carga horária total, desde que haja suporte tecnológico e pedagógico adequado, conforme as orientações da SEE/MG e legislação pertinente (Minas Gerais, 2023a). É importante ressaltar que o artigo 16 da Resolução SEE/MG nº 4657/2021 já abordava sobre atividades extraescolares, como estágios e cursos técnicos, serem usadas para cumprir a carga horária do Ensino Médio em Minas Gerais (Minas Gerais, 2021a).

Diversas atividades formais são reconhecidas para aproveitamento, incluindo estágios, Programa de Jovem Aprendiz, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos livres, iniciação científica em instituições regulamentadas, e vínculo empregatício formal para estudantes maiores de 18 anos. Destaca-se que as instituições responsáveis pelos estágios ou Programa de Jovem Aprendiz devem declarar as atividades realizadas pelo estudante, evidenciando sua finalidade educativa. A documentação formal encaminhada pela instituição formadora deve comprovar a carga horária a ser considerada, conforme normas específicas (Minas Gerais, 2023a).

Possibilitar que as atividades extracurriculares possam ser utilizadas para cumprir parte da carga horária no Ensino Médio, reflete o motivo pelo qual essas disciplinas devem acontecer nos últimos horários, pois caso o estudante seja dispensado de cumpri-las, por já estar fazendo algum curso extracurricular, não há prejuízo nas disciplinas da FGB devido a essa organização do quadro de horário. Embora o artigo 16 da Resolução SEE/MG nº 4657/2021 justifique a oferta de determinados conteúdos no 6º horário, essa prática gerou dificuldade para as escolas com relação a qualificação dos profissionais contratados para as vagas dessas disciplinas e com relação a quantidade de editais disponibilizados para tais contratações.

A Lei nº 13.415/17 traz uma alteração no artigo 61 da LDB/96, introduzindo a possibilidade de contratar profissionais com notório saber para atuar no itinerário de formação técnica e profissional, o que, segundo Ferretti (2018), pode limitar as vagas de emprego para professores formados e concursados. Essa modalidade de contratação, embora se aplique a um itinerário específico, levanta preocupações sobre a potencial extensão dessa prática a outras áreas do ensino, especialmente diante da dificuldade em atrair professores qualificados para certas disciplinas, uma realidade já observada em lugares como São Paulo, onde disciplinas têm sido ministradas por profissionais sem formação específica (Ferretti, 2018).

Portanto, a lei nº 13.415/2017 agravou a condição do "notório saber" presente na medida provisória anterior, permitindo agora que profissionais lecionem não apenas em áreas afins à sua formação, mas também em disciplinas nas quais tenham experiência profissional (Lima; Maciel, 2018). Nesta mesma direção Kuenzer (2017) analisa que a reforma facilita a contratação de professores sem formação específica, baseando-se em seu "notório saber", o que indica um movimento em direção à desprofissionalização da educação, com a prática prevalecendo sobre o ensino teórico e especializado, restringindo a exposição dos estudantes a um aprendizado teórico aprofundado.

Diante disso, Li (2016 citado por Lima; Maciel 2018) alerta para um risco significativo: nas áreas periféricas, os estudantes podem se ver limitados à única opção de formação profissionalizante. Isso ocorreria devido à escassez de professores qualificados para cobrir todas as áreas curriculares propostas. Assim, diante da falta de docentes para determinados itinerários formativos, especialmente nas áreas com maior deficiência de profissionais habilitados, os sistemas educacionais poderiam se inclinar a oferecer predominantemente cursos técnicos e profissionalizantes. Esta escolha seria facilitada pela permissão de contratar pessoas com "notório saber" para ensinar nesses programas, uma medida que simplifica a contratação de instrutores para a formação técnica.

A permissão da contratação de profissionais de notório saber pelo governo, segundo Frigotto (2016), busca lidar de maneira superficial com problemas crônicos do Ensino Médio, como a escassez de docentes em certas áreas e os custos associados. Ainda, é válido mencionar que essa abordagem, focada em economia, permite que o sistema de ensino escolha itinerários formativos baseando-se na

disponibilidade de professores, ignorando a falta de docentes qualificados em outras áreas (Ramos, 2016 citado por Lima; Maciel, 2018).

No âmbito das discussões sobre horários, carga horária e flexibilidade curricular, a legislação nacional estabelece parâmetros que norteiam as decisões tomadas em âmbito estadual, como a Resolução SEE/MG 4657/2021 (Minas Gerais, 2021a). Essa interação entre normativas nacionais e estaduais é essencial para garantir a conformidade e a eficácia das políticas educacionais em todo o país. Entretanto, é válido questionar até que ponto essas normativas asseguram efetivamente a qualidade educacional e a equidade no acesso, e se são capazes de lidar com desafios práticos e particularidades regionais. A garantia, em última instância, depende não apenas da existência de normativas, mas também da capacidade de implementação e do monitoramento constante das políticas educacionais. Portanto, enquanto a legislação nacional estabelece diretrizes importantes, é necessário olhar crítico e comprometimento contínuo com a efetivação dessas políticas para garantir resultados positivos em todo o país.

Com relação a como deve acontecer a FGB e os itinerários formativos a resolução SEE/MG nº 4657/2021, traz no parágrafo único do art. 3º que:

para garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos seja efetivada, será disponibilizado coordenador da área do conhecimento ou coordenador geral, quando for o caso (Minas Gerais, 2021a, p. 2).

Assim, ainda em 2021, a SEE/MG disponibilizou o memorando circular nº 26/2021 que direciona-se aos Superintendentes Regionais de Ensino, Gestores Escolares e Equipes Pedagógicas, fornecendo orientações acerca das atribuições dos Coordenadores Gerais e Coordenadores por Área do Conhecimento no contexto do Novo Ensino Médio, destacando a importância da integração curricular e da colaboração entre os profissionais envolvidos para a efetiva implementação das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, visando a formação humana integral dos estudantes. As atribuições delineadas incluem o planejamento, organização, acompanhamento e avaliação de ações pedagógicas, além da validação e monitoramento de atividades extracurriculares (Minas Gerais, 2021c). O memorando também ressalta a necessidade de colaboração entre os coordenadores e o Especialista da Educação Básica, com regulamentação e organização das ações pelo

último e esclarece como será designado o coordenador geral ou coordenador por área do conhecimento em cada turno de funcionamento do Ensino Médio na unidade de ensino de acordo com a regra abaixo

1. 1 (um) Coordenador para cada uma das quatro áreas do conhecimento, por turno, com carga horária de 5 (cinco) horas aulas semanais. Por turno com 250 matrículas ou mais no 1º ano do Ensino Médio diurno em 2022.
2. 1 (um) Coordenador geral por turno, com carga horária de 7 (sete) horas aulas semanais. Por turno com menos de 250 matrículas no 1º ano do Ensino Médio diurno, para o Ensino Médio noturno e Educação de Jovens e Adultos - EJA em 2022 (Minas Gerais, 2021c, p.2).

Essa organização busca equacionar a distribuição de coordenadores de acordo com as características específicas de cada escola, considerando a carga de matrículas e as particularidades dos turnos e modalidades. Essas orientações nortearam as escolas na designação de um profissional que seria responsável por orientar, planejar, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe docente, novas formas do fazer pedagógico.

Outro importante documento disponibilizado que apresentou a organização curricular do Novo Ensino Médio para a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, foi as Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022, que seguiram os regulamentos nacionais e estaduais (Minas Gerais, 2021b).

Em meados de 2022, durante a fase de execução da implementação, a SEE/MG, enviou um documento intitulado "Roteiro de trabalho 2022 - Coordenação Geral/de Área do Novo Ensino Médio", que apresentou ações e estratégias destinadas à coordenação e gestão, delimitando atividades a serem executadas durante a implementação do Novo Ensino Médio nas instituições de ensino naquele ano (Minas Gerais, 2022b).

Além disso, o MEC disponibilizou, em parceria com outras instituições brasileiras, cursos de aperfeiçoamento, especialização e formação continuada de forma on-line com o intuito de oferecer mais conhecimento sobre as novas disciplinas dos itinerários formativos aos professores. Alguns desses cursos foram ofertados

dentro do AVAMEC<sup>9</sup>, e pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. No AVAMEC é possível encontrar cursos tais como as formações em: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e formação ao Mundo do Trabalho. Já no site da escola de formação são encontrados diversos cursos da trilha formativa que são direcionados para a FGB e itinerários formativos do Ensino Médio, além de outras formações voltadas para outras etapas da educação escolar (AVAMEC, s/d).

No contexto brasileiro, as reformas empresariais na educação têm sido impulsionadas por atores do setor privado e por uma agenda neoliberal, que busca promover a eficiência, a competitividade e a flexibilização do sistema educacional. Essas reformas muitas vezes são justificadas em nome da melhoria da qualidade da educação e do atendimento às demandas do mercado de trabalho (Piolli; Sala, 2022). Assim, além dos cursos disponibilizados pelo MEC, em novembro de 2021, o governo de Minas Gerais disponibilizou cursos de formação continuada em parceria com a IUNGO<sup>10</sup>. Ao realizar uma busca no site da IUNGO, encontram-se cursos para a FGB, itinerários formativos, projeto de vida e aprofundamentos e eletivas. Os cursos em geral, são direcionados para a importância do papel do professor na experiência da aprendizagem exitosa dos estudantes (Iungo, s/d).

Pioli e Sala (2022) afirmam que as reformas empresariais na educação se referem a um conjunto de políticas e práticas que buscam a aproximação entre a gestão e os princípios do setor privado e o sistema educacional e podem gerar impactos significativos no currículo, na formação docente, na gestão escolar e nas relações entre o público e o privado no sistema educacional. Portanto, é fundamental analisar criticamente essas reformas e considerar seus efeitos na equidade, na democracia e nos objetivos educacionais mais amplos. Essas reformas geralmente envolvem a introdução de mecanismos de mercado, como a competição entre escolas, a avaliação baseada em resultados e a privatização de serviços educacionais (Piolli; Sala, 2022).

---

<sup>9</sup> AVAMEC é um ambiente de aprendizagem virtual que disponibiliza cursos voltados para o Novo Ensino Médio

<sup>10</sup> IUNGO é uma instituição criada em 2020 em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) na implementação dos programas itinerários Amazônicos e Nosso Ensino Médio (SECGERAL, 2021).

A participação de empresários na gestão da educação pública é um tema polêmico, dividindo opiniões sobre seus benefícios e malefícios. Por um lado, argumenta-se que pode trazer inovação, maior eficiência e investimentos extras para o setor. Por outro, críticas apontam para riscos como a mercantilização da educação, com o lucro se sobrepondo à qualidade; aumento da desigualdade de acesso, com escolas privatizadas podendo excluir estudantes menos privilegiados; dificuldades em garantir transparência e prestar contas à sociedade; uma educação focada excessivamente em resultados quantitativos, negligenciando o desenvolvimento integral dos estudantes; e a perda de autonomia de escolas e educadores, obrigados a seguir diretrizes empresariais. Assim, enquanto se reconhecem potenciais vantagens, é crucial enfrentar e mitigar os desafios desse modelo para assegurar uma educação pública universal, de qualidade e inclusiva (Freitas, 2012).

Além dos cursos de formação continuada, a SEE/MG disponibiliza, desde 2022 até o momento atual, algumas atividades específicas para cada área do conhecimento por meio do site "Se Liga na Educação". Destacam-se os Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPAS), que servem como guias orientadores para os planos de aula na formação básica, contribuindo para o enriquecimento do ambiente educacional (Minas Gerais, s/d).

O portal também oferece recursos, como o jornal e os cadernos pedagógicos intitulados "LUPA", destinados aos estudantes do ensino fundamental e médio, fornecendo conteúdos educativos e informativos que buscam aprimorar o aprendizado de forma interdisciplinar. É importante mencionar que a SEE/MG, orienta que os professores utilizem esses materiais no cotidiano escolar.

Com o cenário educacional em constante evolução devido à implementação do NEM, o governo de Minas Gerais trouxe no ano de 2022 novas orientações quanto a continuidade para o ano de 2023, buscando atender às demandas e desafios específicos dessa etapa da educação. Dentre essas orientações, o documento DGEP/SGP nº 01/2022, de 18 de novembro de 2022, trata do processo de atribuição de cargos e composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e funções que trouxe a estrutura e a organização da função de coordenador para o ano de 2023 (Minas Gerais, 2022c).

Quadro 2: Atribuição do cargo de coordenação considerando a quantidade de turmas no NEM em cada escola.

<b>Quantidade de turmas (1º e 2º ano regular e 1º, 2º e 3º períodos da EJA)</b>	<b>Carga horária do coordenador</b>	<b>Exercido por: (cargo)</b>
Até 04 turmas	8 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do novo Ensino Médio
De 05 a 07 turmas	12 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do novo Ensino Médio
De 8 a 10 turmas	14 h/a semanais	1 PEB que atue nas turmas do novo Ensino Médio
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 ano de ensino. * No caso do Ensino Médio Noturno, caberá uma divisão proporcional do quantitativo de turmas do regular e EJA.

Fonte: Minas Gerais (2022c) - Documento de orientação DGEP/SGP nº 01/2022

De acordo com o documento DGEP/SGP nº 01/2022 (Minas Gerais, 2022c), a designação do coordenador é responsabilidade do gestor escolar. Durante o processo de seleção, a escolha do coordenador deve ser submetida à apreciação e validação do Colegiado Escolar, seguindo um procedimento semelhante ao realizado em 2022. No entanto, as diretrizes para 2023 apresentam variações e exigem a observância das disposições especificadas no quadro 2, que define a atribuição do cargo de coordenação conforme a quantidade de turmas do Novo Ensino Médio em cada escola.

Quando a escola possui mais de 11 turmas, a função de coordenador do Novo Ensino Médio deve ser atribuída a um EEB. Se o número de turmas for inferior a 11, a função de coordenador deve ser designada a um professor que atue nas turmas do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022c).

Antes do encerramento do ano de 2022, os estudantes que concluiriam o 1º ano do Ensino Médio naquele ano foram orientados pelos coordenadores do NEM a selecionar os aprofundamentos pelos quais tinham interesse para cursar no 2º ano. Essa escolha estava vinculada aos arranjos previamente disponibilizados pelo governo de Minas para as instituições de ensino do estado, e presentes na Resolução

SEE/MG nº 4777/22, que estabeleceu as matrizes curriculares para o Ensino Médio em Minas Gerais, incluindo as turmas regulares e da Educação de Jovens e Adultos (Minas Gerais, 2022a).

Em consonância com a Resolução SEE/MG nº 4777/22, o governo de Minas Gerais elaborou um guia intitulado "Diretrizes para a Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o ano de 2023" (Minas Gerais, 2022d), estabelecendo condições para o processo de escolha pelos estudantes, orientando que as escolas ofereçam diferentes arranjos de aprofundamentos de acordo com a escolha do estudante (Minas Gerais, 2022d).

Os estudantes que iriam cursar o 2º ano no ano de 2023, deveriam ter a oportunidade de fazer suas escolhas na Unidade Curricular do Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. Essas escolhas deveriam ser feitas em consonância com as opções disponíveis em cada unidade escolar, alinhadas às preferências individuais dos estudantes. Posteriormente, eles também escolheriam as Eletivas que comporiam seu Projeto Escolar, buscando ampliar a diversidade em seu aprendizado (Minas Gerais, 2022d).

Já em 2023, o governo de Minas Gerais lançou uma nova Resolução para fornecer diretrizes atualizadas às equipes pedagógicas, especialmente para as turmas de 2º ano que avançariam para o 3º ano em 2024. A Resolução SEE/MG nº 4908/2023 entrou em vigor em setembro do mesmo ano, tornando-se a mais recente orientação referente às matrizes curriculares do Ensino Médio, abrangendo do 1º ao 3º ano. Sendo assim, a escola deveria diagnosticar o contexto, se apropriar das diretrizes, distribuir materiais aos estudantes e conduzir o processo de escolha após dialogar com eles (Minas Gerais, 2023a).

Cumprir mencionar que a Resolução SEE/MG nº 4908/2023, além dos nove arranjos previamente disponibilizados, introduziu mais três novos para que as escolas ofereçam aos estudantes, aumentando o número de arranjos de nove para doze (Minas Gerais, 2023a).

As Diretrizes para Escolha dos Itinerários Formativos para 2º e 3º anos do Ensino Médio Diurno e EMTI (2024) disponibilizado pelo governo de Minas, salientam que em 2024 foram incorporados três novos arranjos curriculares para garantir todas as combinações possíveis de aprofundamento em duas áreas, além de um novo aprofundamento integrado de quatro áreas e que essa ampliação do currículo visa manter a coesão e continuidade das turmas únicas do 3º ano, ao mesmo tempo em

que oferece aos estudantes uma variedade expandida de opções educacionais (Minas Gerais, 2024a).

Desta forma, os estudantes realizaram suas escolhas mediante os 12 arranjos curriculares disponíveis. Sendo, quatro arranjos concentrados em uma única área do conhecimento, seis arranjos combinando duas áreas diferentes e dois arranjos que integram todas as quatro áreas de conhecimento. Cada Componente Curricular dos Aprofundamentos tem 2 aulas semanais, que podem ser ministradas por qualquer professor da área de conhecimento correspondente. Essa distribuição garante que cada professor leccione no máximo em 2 componentes do Aprofundamento em cada turma (Minas Gerais, 2023a).

A fim de proporcionar uma compreensão mais clara das distintas possibilidades de escolha pelos estudantes, ao final do texto no Anexo IV, estão apresentadas as estruturas dos aprofundamentos nas áreas do conhecimento, abrangendo os doze arranjos possíveis a serem oferecidos pelas escolas. É importante destacar que todos os Aprofundamentos foram desenvolvidos com base nos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e abrangem os quatro Eixos Estruturantes. Cada um deles pode ser cursado tanto no 2º quanto no 3º ano, desde que os estudantes não repitam as escolhas do ano anterior (Minas Gerais, 2023a).

Em suma, no ano de 2022 a escolha dos itinerários formativos foi realizada pelos estudantes do 1º ano que avançariam para o 2º ano em 2023. Já no ano de 2023 a escolha dos itinerários formativos foi realizada pelos estudantes do 2º ano que neste ano de 2024 estão cursando o 3º ano do Ensino Médio. Além disso, o coordenador do NEM deveria ter a responsabilidade de apresentar aos estudantes as opções oferecidas pelo governo de Minas, assim como as disciplinas eletivas disponíveis. Os estudantes fizeram suas escolhas e a formação das turmas deveria ser feita com base no arranjo selecionado por cada um deles.

De acordo com as Diretrizes para a Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o ano de 2023 (Minas Gerais, 2022d) e com as Diretrizes para Escolha dos Itinerários Formativos para o 2º e 3º anos do Ensino Médio Diurno e EMTI 2024 (Minas Gerais, 2024a), a introdução da flexibilização curricular, por meio das opções de aprofundamento e disciplinas eletivas, desempenha um papel fundamental em atender de maneira expressiva às necessidades e expectativas da juventude estudantil. Ainda de acordo com os documentos, essa abordagem fortalece o protagonismo e a autonomia dos jovens,

permitindo um aprofundamento mais significativo no aprendizado, especialmente nas áreas de conhecimento que despertam seu interesse. Essa personalização do currículo também estimula um maior engajamento dos estudantes na escola, resultando em uma maior probabilidade de permanência e avanços em seus processos de aprendizagem (Minas Gerais, 2022d-2024a).

Entretanto, essa não é a realidade. Cassio e Goulart (2022) afirmam que em metade dos municípios do Brasil, os estudantes não têm a autonomia para definir seus caminhos educacionais, sendo obrigados a depender da coincidência entre as opções de itinerários oferecidos pelas escolas e suas preferências pessoais. Isso resulta na ausência de escolha deliberada em suas trajetórias escolares. E, quanto ao ensino noturno, não há opção de escolha, havendo a possibilidade de realizar apenas um arranjo que contempla as quatro áreas de conhecimento ao longo dos três anos, como pode ser observado no anexo V de acordo com que traz a resolução SEE/MG nº 4908/2023, capítulo 4, artigo 16 (Minas Gerais, 2023a).

Dada a recente introdução da política pública do Novo Ensino Médio, há uma demanda significativa por discussões acerca desse tema. Considerando que a premissa dessa reforma é o fortalecimento do protagonismo juvenil e o atendimento às expectativas dos estudantes, percebe-se a existência de muitos desafios dessa implementação nas escolas estaduais de Minas Gerais. Diante disso é oportuno realizar mais estudos sobre o assunto, especialmente com foco nas necessidades, desejos e anseios dos estudantes. Espera-se que essa pesquisa contribua para um melhor entendimento dos impactos do NEM na vida dos estudantes desta etapa de ensino, para que haja melhorias no processo de implementação com foco no protagonismo estudantil e no desenvolvimento de futuras políticas educacionais mais eficazes.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Este capítulo apresentará uma visão geral da escola, detalhando a implementação da reforma do Ensino Médio na instituição selecionada para este estudo. Além disso, será conduzido um levantamento bibliográfico sistemático de estudos anteriores, a fim de identificar dados pertinentes para embasar uma análise teórica e metodológica que guiará a investigação sobre a implementação da política do NEM nas escolas, incluindo as expectativas dos estudantes em relação a esse processo. O período delimitado para esta revisão compreenderá os anos de 2019 a 2024. Adicionalmente, serão descritos os métodos de pesquisa que serão utilizados para coletar e analisar os dados, os quais envolvem entrevista semiestruturada e questionário destinado aos estudantes da escola foco deste estudo.

#### **3.1 PANORAMA DA ESCOLA**

Antes de abordar o panorama da escola alvo deste estudo, é essencial contextualizar a região onde a escola está localizada. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao período de 2010 a 2022, a cidade está localizada no centro-oeste de Minas Gerais, tem uma área territorial de 708,115 km<sup>2</sup>, possui uma população de 231.091 habitantes e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,764. Destaca-se ainda uma notável taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos, alcançando 98,6% (IBGE, 2022).

A instituição está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE)<sup>11</sup>, que engloba um total de 130 escolas estaduais distribuídas em 30 municípios. A SRE, a qual a escola pertence, no ano de 2021, não realizou reuniões para capacitação dos coordenadores do NEM, a fim de prepará-los para desempenhar suas funções. Diante disso, a coordenação do NEM foi se organizando e se orientando de acordo com os documentos advindos da SEE/MG. Além disso, como mencionado

---

<sup>11</sup> As SRE são órgãos subordinados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e têm como função coordenar e fiscalizar, em um nível intermediário, a aplicação e o avanço das políticas públicas nas escolas da rede estadual

anteriormente, o guia que deveria orientar as ações destes só foi disponibilizado em meados de 2022, quando a implementação nas escolas estava em andamento.

Após a divulgação do documento contendo as orientações do NEM para as turmas do 2º ano em Minas Gerais, a SRE da região organizou uma reunião *online*. Essa sessão, transmitida ao vivo pelo *YouTube* no canal da SRE DIRE, teve como objetivo apresentar as diretrizes do NEM para os coordenadores do NEM, Especialistas de Educação Básica e os gestores das escolas. A transmissão foi conduzida por membros da equipe da SRE a qual a escola pertence.

A reunião *online* teve como objetivo explicar e orientar as escolas quanto aos arranjos que poderiam ser ofertados no ano de 2023, em relação aos aprofundamentos nas áreas de conhecimento, baseando-se nos documentos enviados pela SEE/MG. Os membros da SRE iniciaram a reunião *online* repassando alguns pontos dos marcos legais, que referenciaram as mudanças no Ensino Médio, além de repassar brevemente alguns pontos sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2020) e em sequência trataram dos arranjos curriculares possíveis para cada escola para o ano de 2023 (SRE, 2022).

Nesta reunião foi orientado que os gestores, coordenadores, especialistas e que principalmente os professores se apropriassem dos documentos normativos e que se atualizassem com relação às formações das trilhas formativas, ofertadas pelo governo, na plataforma da escola de formação para que a aprendizagem seja mais significativa para os estudantes (SRE, 2022).

Em meados do ano de 2023, ocorreu outra reunião, *online*, com o propósito de realizar a análise das responsabilidades dos coordenadores do Ensino Médio de algumas instituições de ensino, visando compartilhar práticas bem-sucedidas adotadas nas escolas sob a jurisdição da SRE a qual a escola pertence. O objetivo principal era evidenciar que a concretização das propostas estabelecidas pela SEE/MG é alcançável mediante um planejamento apropriado e a determinação da escola em implementar tais iniciativas de forma eficaz (SRE, 2023). Contudo, para assegurar uma implementação eficaz, é crucial avaliar as condições de infraestrutura da escola em questão. A análise desses elementos desempenha um papel fundamental na viabilização prática do novo currículo e na otimização do ambiente de aprendizado.

No contexto educacional, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2022, a Escola Estadual Via Láctea, situada na área urbana da cidade, atende 1.220

estudantes. Desse contingente, 1% reside na zona rural, utilizando o transporte público escolar. A instituição acolhe estudantes distribuídos nas etapas de ensino, contemplando os anos iniciais e finais do ensino fundamental, Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA. Adicionalmente, a escola recebe estudantes da educação especial matriculados tanto nas séries regulares quanto na sala de recursos.

A Escola Estadual Via Láctea opera nos três turnos - manhã, tarde e noite - conforme a tabela 1, que organiza a distribuição dos estudantes ao longo desses períodos

Tabela 1: Matrículas por etapa de ensino na escola em 2024

<b>Etapas de ensino</b>	<b>Matrículas</b>
Ensino Fundamental anos iniciais	339 estudantes
Ensino Fundamental anos finais	409 estudantes
Ensino Médio	437 estudantes
EJA	35 estudantes
Educação Especial	33 estudantes

Fonte: Minas Gerais, SISAP/SYSADP, 2024b

Os dados da tabela 1 evidenciam a diversidade nas etapas de ensino ofertadas na Escola Estadual Via Láctea, indicando um esforço em atender uma gama variada de necessidades educacionais e garantir uma oferta abrangente de oportunidades de aprendizado.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola dispõe de uma biblioteca informatizada, um salão, um refeitório, um laboratório de informática equipado com 10 computadores conectados à rede de internet. Além disso, conta com 21 salas de aula de tamanhos variados, além de 1 sala recurso, banheiros e uma pequena quadra de esportes integrada ao pátio (Censo Escolar, 2022/INEP).

A escola, fundada em setembro de 1969, iniciou suas atividades em um prédio originalmente destinado a ser um hospital<sup>12</sup>, mas que foi adaptado para receber a

<sup>12</sup> No anexo III há uma figura correspondente ao corredor do 1º andar, e no apêndice A estão as figuras correspondentes a uma sala grande e outra sala pequena localizadas no 1º andar da escola.

unidade de ensino. Ao longo dos anos, a escola passou por diversas expansões, incluindo a construção do segundo andar em 1978, com auditório e Oficina Pedagógica, e a inauguração da Biblioteca Comunitária em 1985. Destaca-se como uma instituição inclusiva, investindo em recursos para atender às necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência, através de uma Sala de Recurso que funciona em dois turnos e atende também às escolas vizinhas. Esses esforços refletem seu compromisso em garantir igualdade de acesso à educação e oportunidades de aprendizado para todos os estudantes (EEMCP, 2022).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2021), a escola recebe uma indicação de 6<sup>13</sup>, em relação ao nível de complexidade da gestão escolar e possui uma média de 3,3 no Indicador de Regularidade do Docente (IRD<sup>14</sup>). Essa pontuação sugere uma regularidade mediana com relação a frequência dos docentes na escola. A permanência consistente dos professores é fundamental, pois a rotatividade pode dificultar a abordagem de questões estruturais, a continuidade de planejamentos pedagógicos e o estabelecimento de vínculos duradouros com os estudantes, fatores que, combinados, podem afetar negativamente o aprendizado (Censo da Educação Básica 2022/INEP).

Na tabela 2, apresentada a seguir, é possível perceber que a escola tem um número de funcionários expressivo para compor o quadro de pessoal. Em 2024, a escola conta com um total de 149 profissionais da Educação Básica, atendendo a uma comunidade escolar de 1220 estudantes.

No que se refere à docência, há uma distinção entre os Regentes de Turma e os Regentes de Aula. Os Regentes de Turma, num total de 17, são os responsáveis por uma única turma ao longo do ano, sendo formados em Pedagogia e atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além disso, há 2 profissionais efetivos no cargo de Professor Eventual, que podem substituir os regentes de turma quando necessário. Por sua vez, os 64 Regentes de Aula ministram aulas de

---

<sup>13</sup> Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada\*.

\*Considerou-se como a etapa mais elevada ofertada pela escola aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada.

<sup>14</sup> O IRD avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica, considerando a permanência dos professores nos últimos cinco anos (2017 a 2021). O índice varia de 0 a 5, sendo 0 indicativo de irregularidade e 5 de regularidade da presença do professor (INEP, 2015).

disciplinas distintas para diversas turmas, abrangendo os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), com diversas formações acadêmicas. A equipe docente também inclui 15 Professores de Apoio à Comunicação, que atendem aos estudantes com deficiências e 2 professores que atuam na Sala de Recursos, oferecendo atendimento especializado aos estudantes com necessidades específicas, um no período matutino e outro no vespertino. Além disso, 4 professores ocupam os cargos de PEUB.

Tabela 2: Quantitativo de funcionários da escola em 2024

Cargo	Quantidade	Situação funcional	
		Convocado	Efetivo
Diretor	1	0	1
Vice-Diretor	3	0	3
Secretário de Escola	1	0	1
Assistentes Técnico de Educação Básica (ATB)	9	3	6
Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB)	23	23	0
Especialistas de Educação Básica (EEB)	8	4	4
Profissionais em Uso da Biblioteca (PEUB)	4	0	4
Professor Eventual	2	0	2
Regentes de Turma	17	5	12
Regentes de Aula	64	22	42
AEE/Sala de Recursos	2	2	0
Professores de Apoio à Comunicação	15	15	0
Total Geral	149	77	72

Fonte: Minas Gerais, SISAP/SYSADP, 2024b

Além dos profissionais voltados à docência, a equipe de gestão é composta por 1 diretora e 3 vice-diretores, cada um responsável por um turno na escola. O corpo de especialistas inclui 3 EEB no turno matutino, sendo uma para o Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) e outra para o Ensino Médio, além da coordenadora do NEM. No turno vespertino, há mais 2 especialistas, um para o Ensino Fundamental II

(6º e 7º ano) e outro para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), além da especialista do período noturno.

A escola atende atualmente cerca de 1220 estudantes (Minas Gerais, 2024b), sendo assim, dada essa dimensão de estudantes, são designados 23 ASB e 9 ATB, além de 1 secretária escolar, para garantir o suporte operacional e administrativo necessário ao bom funcionamento da instituição.

Além do quadro de pessoal mencionado, é importante destacar as ações e projetos contidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2022. Esse documento orienta a implementação de uma variedade de projetos ao longo do ano letivo, todos voltados para atender às necessidades dos estudantes e promover uma educação inclusiva e de qualidade (EEMCP, 2022). Essas iniciativas refletem o compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos estudantes, como pode-se perceber pela variedade de projetos, tanto por iniciativa própria quanto propostos pela SEE/MG, que constam no quadro 3

Quadro 3: Projetos desenvolvidos na escola em 2022

<b>Projeto</b>	<b>Iniciativa</b>
Projeto Anual Interdisciplinar	Escola
Festival de Sorvete	Escola
Festival de Dança	Escola
Projeto Estrelas	Escola
Intensivo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Escola
Projeto Mostra Literária	Escola
Semana Estadual das Juventudes	SEE
Semana de Prevenção às Drogas	SEE
Semana de Combate à Violência Contra a Mulher	SEE
Semana da Educação para a Vida	SEE
Programa Jovem de Futuro	SEE

Fonte: EEMCP (2022)

Entre os projetos desenvolvidos pela escola, destaca-se o Projeto Anual Interdisciplinar, realizado em diferentes níveis de ensino, abordando temas integradores como educação financeira, ética, direitos humanos, sustentabilidade,

entre outros. Além disso, há atividades culturais como culminância do projeto (EEMCP, 2022).

O Festival de Sorvete e o Festival de Dança têm o objetivo promover atividades culturais e de integração entre os estudantes. Enquanto o Festival de Dança já é uma tradição anual na escola, o Festival de Sorvete não ocorre regularmente, sendo realizado em intervalos específicos. Ambos os eventos contribuem significativamente para a vivência educacional dos estudantes, proporcionando momentos de diversão, aprendizado e interação entre a comunidade escolar (EEMCP, 2022).

O Projeto Estrelas oferece oficinas culturais, literárias e recreativas, visando incentivar o interesse pela leitura. Paralelamente, a Feira de Ciências é desenvolvida de forma interdisciplinar, permitindo aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e EJA apresentarem trabalhos sobre temas pré-estabelecidos no início do ano letivo. Embora a Feira de Ciências não seja um evento anual, a sua realização proporciona uma valiosa oportunidade de aprendizado. Além desses projetos, a escola participa de iniciativas propostas pela SEE/MG, como a Semana Estadual das Juventudes, Semana de Prevenção às Drogas, Semana de Combate à Violência contra a Mulher, Projeto Mostra Literária e Semana da Educação para a Vida. Cada ano traz consigo uma abordagem distinta desses eventos, adaptada aos temas propostos, contribuindo para uma educação abrangente e significativa (EEMCP, 2022).

Outro projeto que se destaca é o Projeto Viagem, que oferece visitas pedagógicas monitoradas para enriquecimento da aprendizagem dos estudantes. Esse projeto é de suma importância e foi viabilizado após a escola receber o Prêmio Transformação do governo, o qual reconhece e premia escolas do Estado com base em seus resultados de participação, desempenho e fluxo escolar. Além disso, a escola participa ativamente do Projeto Jovem de Futuro, em parceria com a Secretaria de Educação Estadual. Esse projeto visa garantir a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio por meio de uma gestão educacional voltada para o avanço contínuo da educação pública (EEMCP, 2022). Essas ações estão alinhadas com todos os turnos, matutino, vespertino e noturno, evidenciando o compromisso da escola em promover o desenvolvimento educacional de todos os estudantes.

No ano de 2022, a escola recebeu menos de 250 matrículas voltadas para o Novo Ensino Médio regular e EJA. De acordo com o Sistema Mineiro de Administração

Escolar (SIMADE)<sup>15</sup>, a escola ofertou no matutino; cinco turmas de 1º ano do Ensino Médio regular e no noturno houve a oferta de uma turma de 1º ano do Ensino Médio regular, e uma turma de EJA que cursou o 1º ano no 1º semestre de 2022 e o 2º ano no 2º semestre do mesmo ano. Em vistas disso, a escola foi autorizada a ter disponível um coordenador geral no matutino e outro coordenador geral no noturno, conforme orientação do memorando circular nº 26/2021, que trouxe ainda que a escolha desses profissionais poderia ser realizada por meio de convocação de profissional ou por meio de extensão de carga horária. Na instituição analisada o processo ocorreu por meio de extensão de carga horária. Durante todo o ano, mesmo com as particularidades de cada turno, as coordenações do diurno e do noturno, trabalharam de maneira conjunta, objetivando uma melhor implementação do NEM na escola.

A quantidade de turmas participantes do NEM em 2022 seguiu o fluxo da quantidade de estudantes matriculados na escola nas turmas de 9º ano em 2021 e da disponibilidade/tamanho das salas para alocar essa quantidade de estudantes, conforme mostra, na página seguinte, a tabela 3.

Para o ano de 2023, o plano de atendimento da escola também seguiu o fluxo de acordo com o número de matrículas e tamanho das salas para alocar os estudantes. Diante do que se confirma na tabela 3, no que se refere ao EM, foram disponibilizadas, no turno matutino, seis turmas para o 1º ano, cinco turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano do EM, todos na modalidade regular; no noturno, a escola ofertou uma turma para 1º ano e uma turma para 2º ano, ambas EM regular, além de uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano todas do EM EJA que seguem, além do fluxo a demanda da comunidade e SRE.

A tabela 3 também mostra que o número de estudantes ultrapassa o número da comporta registrada pela SEE, pois a demanda de estudantes que vem pelo fluxo é maior que a capacidade das salas. Devido à demanda, alguns ajustes são necessários para atender todo o fluxo, ficando evidente que as salas da escola não seguem um padrão de tamanho e esse é um dos grandes desafios enfrentados pela escola. No entanto, esse cenário também se torna um ponto de partida para a discussão e implementação de mudanças, especialmente diante do processo de

---

<sup>15</sup> O SIMADE, sistema de gestão da Rede Estadual, integra-se a diversos sistemas da SEE. Ele auxilia os gestores na tomada de decisões, planejamento e orientações, além de fornecer dados estatísticos para o Sistema EDUCACENSO, garantindo o repasse equitativo e eficaz de recursos públicos (SEE/MG).

reforma do Novo Ensino Médio. Nesse contexto, destaca-se o exemplo de uma escola situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais, que enfrenta esses desafios enquanto busca adaptar-se às diretrizes e exigências dessa nova modalidade de ensino, o que será discutido na próxima seção.

Tabela 3 - Plano de atendimento autorizado pela SRE para 2023

<b>Ano escolar</b>	<b>Etapa</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de estudantes</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Nº aluno/comporta</b>
8º ano	EF II Regular	Matutino	104	3	34/27 35/31 35/33
9º ano	EF II Regular	Matutino	102	5	22/18 20/19 20/16 20/18 20/19
1º ano	NEM Regular	Matutino	165	6	21/19 22/20 40/34 21/17 21/17 40/41
2º ano	NEM Regular	Matutino	127	5	35/32 19/15 19/16 35/33 19/16
3º ano	EM Regular	Matutino	79	2	40/46 39/36
3º ano	Ensino Fundamental EJA	Noturno	10	1	10/20
1º ano	NEM EJA	Noturno	-	1	33
2º ano	NEM EJA	Noturno	-	1	17
3º ano	NEM EJA	Noturno	13	1	13/17
1º ano	NEM Regular	Noturno	-	1	27
2º ano	NEM Regular	Noturno	22	1	22/34

Fonte: Elaborado pela autora utilizando os dados do Simade (2022/2023)

### 3.2 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CENTRO-OESTE DE MINAS GERAIS

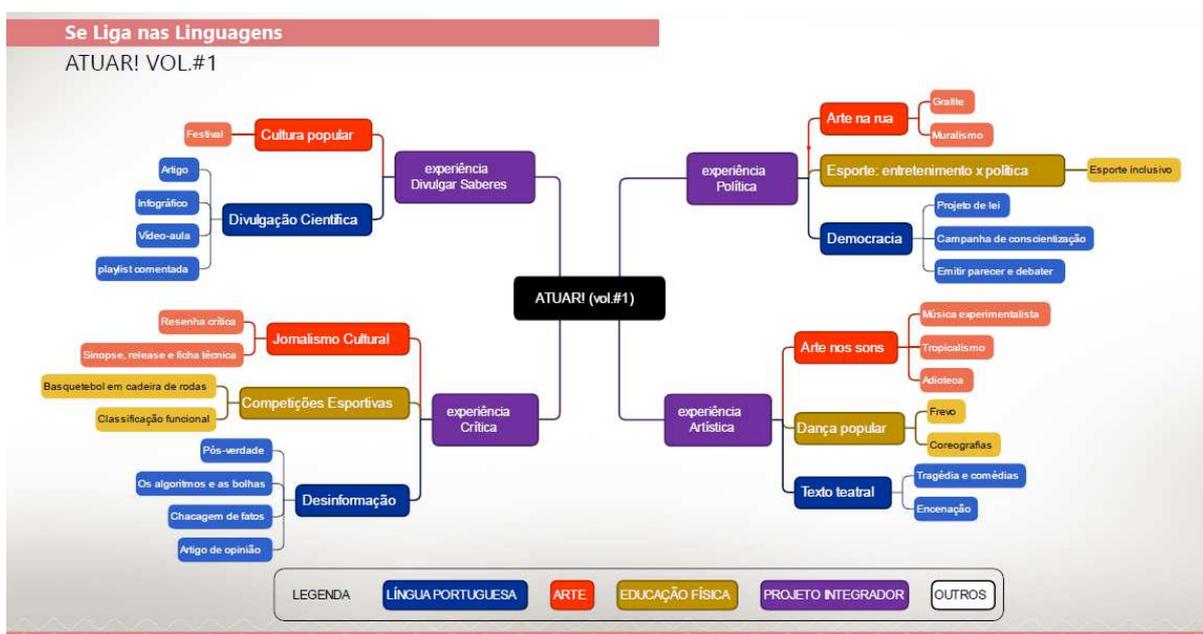
A presente seção se fundamentará em documentos fornecidos pela SEE/MG, assim como no relatório da coordenadora que esteve ativa durante o ano de 2022 na escola pesquisada. Serão abordados os eventos ocorridos nesta escola ao longo de todo o processo de implementação do Novo Ensino Médio e será feita uma abordagem dos anos subsequentes até o momento atual, levando em consideração toda a movimentação política em torno da reforma educacional.

Durante o ano de 2022, a escola em foco neste estudo enfrentou um desafio significativo: a implementação do Novo Ensino Médio, uma realidade compartilhada por muitas escolas brasileiras. Nesse contexto, alguns obstáculos surgiram no dia a dia da instituição, demandando soluções específicas para cumprir o estabelecido na Lei nº 13.415/2017.

Durante os primeiros dias de aula a responsável pela coordenação do NEM matutino, apresentou uma explicação sobre quais eram as propostas do NEM, abordando as novidades, as novas disciplinas incluídas no currículo e o uso dos livros didáticos. A coordenação detalhou como os professores deveriam conduzir suas atividades em sala de aula ao longo do ano letivo de 2022 com base nos documentos que foram disponibilizados pelo governo de Minas para implementação do NEM nas escolas e enfatizou a importância do uso dos livros didáticos, da integração das tecnologias e da implementação de projetos interdisciplinares (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

Para que os docentes tivessem uma maior facilidade em trabalhar com o livro didático, a coordenação foi até o site da editora dos livros didáticos e buscou o material que foi fornecido aos professores, como a figura 3, contendo a organização das disciplinas de acordo com a divisão dos capítulos dos livros que seriam utilizados no primeiro ano do novo Ensino Médio, já que os livros didáticos passaram de livros de disciplinas isoladas para livros unificados das áreas do conhecimento (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

Figura 3 – Mapa conceitual contendo a organização dos capítulos e disciplinas envolvidas do livro da área de Linguagens e suas tecnologias - Experimenta ATUAR! – Vol. 1



Fonte: Ormundo *et al.*, 2020 - Editora Moderna

A coordenação do NEM disponibilizou um horário de atendimento aos professores de segunda a sexta-feira, além de oferecer assistência individual para auxiliar no preenchimento e elaboração do planejamento, disponível também no contraturno quando necessário (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022). Além disso, a coordenadora dedicou atenção especial ao atendimento de estudantes que demonstravam enfrentar situações delicadas, como problemas pessoais, desânimo, indisciplina e tristeza. Foi possível observar, pelo relatório da coordenação, que houve uma preocupação e um cuidado com relação às crises de ansiedade dos estudantes (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

De acordo com o relatório de ações e orientações da coordenação (2022), os estudantes buscavam a coordenadora nos horários destinados a ela para realizar os planejamentos da coordenação para desabafar. E então, percebendo essa necessidade, a coordenadora tornou uma mesinha da biblioteca em um espaço de escuta, onde os estudantes podiam compartilhar com ela seus problemas, garantindo a eles a privacidade e evitando constrangimentos perante a turma:

A ocorrência de crise de ansiedade entre os alunos foi recorrente. Para não expor situações perante a turma, os alunos pediam à coordenadora para conversar, então, nos horários de coordenação os alunos que precisavam, sentavam em uma mesinha da biblioteca e contavam seus problemas, foi notado que a necessidade maior era de os alunos serem ouvidos. Não foram passados conselhos aos alunos, foi feito somente o ato de ouvir sem julgamentos. Foi observado que problemas de indisciplina foram reduzidos com essa ação (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

Diante disso, pode-se constatar que o principal foco era ouvir os estudantes sem emitir julgamentos ou oferecer conselhos precipitados e ao proporcionar um ambiente onde os estudantes se sentiam ouvidos e respeitados, a coordenadora percebeu que a prática contribuiu para reduzir os problemas de indisciplina na escola.

Um desafio que merece ser mencionado é a promoção da interdisciplinaridade, cuja relevância é enfatizada pelas diretrizes da SEE/MG. Devido à falta de familiaridade com esse tipo de abordagem, os professores enfrentaram dificuldades em sua realização. Embora a gestão tenha apresentado a proposta do NEM, enfatizando a importância da interdisciplinaridade, alguns docentes demonstraram resistência à colaboração, dificultando o cumprimento dos prazos para o planejamento conjunto.

Apesar da resistência inicial de alguns professores, as atividades foram desenvolvidas coletivamente, demonstrando um esforço conjunto em superar os desafios e ao longo do ano ocorreu uma adaptação positiva. Isso é evidenciado pelo relatório de ações e orientações da coordenação, que destaca a execução gradual dos projetos "Retratos da Realidade" e "Cientistas" (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

O projeto "Retratos da Realidade" foi implementado como um projeto integrador, inspirado no livro didático "Diálogo". Este livro, voltado para a área de ciências humanas e sociais, propõe uma abordagem interdisciplinar, envolvendo também a matemática, e busca a contribuição de todas as áreas do conhecimento para sua realização (Zammataro; Rosa Neto, 2020). Durante o desenvolvimento do projeto, as turmas utilizaram uma rede social criada especificamente para esse fim, proporcionando um espaço virtual para compartilhamento e discussão de ideias e conteúdos relacionados ao tema abordado. Essa iniciativa permitiu uma maior integração entre os estudantes e facilitou a colaboração entre diferentes disciplinas (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

A criação das contas no Instagram para cada turma foi outra iniciativa adotada para aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades, aulas e projetos da escola. Por meio dessas contas, os estudantes foram incentivados a criar e compartilhar seus trabalhos e pesquisas, ao invés de apenas utilizar o método tradicional de trabalhos escritos em papel (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022). É importante ressaltar que os celulares utilizados para postagem eram dos próprios estudantes e que a escola dispõe de acesso à internet que foi utilizada para realização das postagens feitas dentro do horário de aula e quando havia algum problema com a rede, os professores disponibilizavam a sua internet móvel. Alguns trabalhos também foram criados e postados na residência dos estudantes.

A escola desenvolveu também o projeto organizado pela área de linguagens e suas tecnologias que envolveu os professores da área em prol de um projeto de Dança das regiões do Brasil e foi trabalhado em conjunto com os professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. De acordo com a planilha de planejamento coletivo e com o cronograma criado para organização das atividades (2022), os estudantes deveriam realizar uma pesquisa sobre os costumes e a cultura da região do Brasil, além de criar uma coreografia de uma dança da região, que foi sorteada para o seu grupo, e realizar a culminância do projeto com a apresentação, onde os estudantes realizariam um espetáculo de dança em um sábado letivo de junho no pátio da escola.

Durante o ano letivo, foram realizadas avaliações coletivas bimestrais, divididas por áreas do conhecimento, com o objetivo de preparar e treinar os estudantes para realizar avaliações, como ENEM e avaliações externas enviadas pelo governo. A coordenação era responsável por receber as questões, formatar as avaliações, elaborar o cronograma de aplicação, correção e lançamento das notas em uma planilha específica e responsável por criar as máscaras de respostas para correção das avaliações. A elaboração das questões e a análise final da formatação ficaram a cargo dos professores das respectivas áreas, que verificaram questões, conferiram as respostas na máscara de correção, analisaram a formatação na busca de detectar possíveis erros. A prática das avaliações coletivas contribuiu para que os estudantes demonstrassem maior maturidade durante as avaliações externas (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

Além das atividades coletivas e interdisciplinares, aconteceram ao longo do ano algumas atividades individuais sugeridas pelos próprios estudantes, que trouxeram ideias interessantes e apresentaram aos professores, que gostaram das sugestões e as realizaram, como foi o caso do UNO QUÍMICO, que é um jogo de baralho composto por cartas simbolizadas por elementos químicos. Além de aprender de uma maneira prazerosa, esse processo participativo, dá a eles mais protagonismo e estimula a aprendizagem. Houve ainda um professor da área de Ciências Humanas, que utilizou um game interativo, via aplicativo baixado nos aparelhos de celular, onde o estudante tinha a oportunidade de desafiar os amigos ou até mesmo jogar sozinho e com isso aprender a identificar as bandeiras dos países do mundo (Diário de Campo, maio 2022).

Todos esses projetos coletivos foram compartilhados e tiveram seu acompanhamento realizado por meio das planilhas compartilhadas. A implementação das planilhas de planejamento compartilhadas foi uma iniciativa originada a partir da sugestão de um professor. Essas ferramentas, disponibilizadas via *Google Drive*, simplificaram e aprimoraram a execução dos projetos pedagógicos, pois com a planilha de planejamento, os docentes puderam inserir seus planejamentos de aulas de forma organizada e acessível a todos os colegas, promovendo a interdisciplinaridade e facilitando a colaboração entre as diferentes disciplinas. Além disso, a criação da planilha de aulas permitiu que os professores relacionassem os temas entre si, gerando um maior engajamento dos estudantes nas aulas e promovendo uma interação mais profunda com as temáticas abordadas.

Uma outra dificuldade que pode ser levantada, foi a contratação de professores de notório saber. De acordo com uma ata de contratação temporária/convocação (2022) da escola para ministrar a disciplina Núcleo de Inovação em Matemática, o profissional contratado em 2022 tinha formação em Engenharia Civil e tendo apenas o documento que autoriza a lecionar a título precário expedido pela SRE/MG, o que também ocorreu durante o ano de 2023 durante a contratação de professor para lecionar a mesma disciplina Núcleo de Inovação em Matemática e a eletiva Preparação para o ENEM – Matemática, onde houve a contratação de um profissional com formação em Administração. Ambas as contratações foram realizadas no 3º edital de divulgação de vaga para contratação Temporária/Convocação lançado pela escola (Ata de contratação temporária, 2022).

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pela escola durante a implementação do NEM, o ponto central que será explorado ao longo deste estudo é a ansiedade vivenciada pelos estudantes e como eles lidaram com ela durante o período de transição. Junto às típicas dificuldades da idade, os estudantes confrontaram-se com as novidades do NEM, como o aumento da carga horária com a inclusão do 6º horário e o acréscimo de disciplinas no currículo.

No início do ano, durante uma palestra, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas inquietações e incertezas em relação à adolescência e à ansiedade. A palestra foi conduzida por uma psicóloga especializada no atendimento a jovens e adolescentes, que abordou esses temas de maneira ampla e acessível. Antes do evento, os estudantes utilizaram as contas criadas no Instagram para enviar perguntas de forma anônima à psicóloga, permitindo que ela as incorporasse à sua apresentação. Essa interação prévia proporcionou um ambiente mais acolhedor e facilitou o diálogo sobre questões importantes para os estudantes.

A profissional foi convidada pela coordenação do NEM e de acordo com o Relatório de ações e orientações da coordenação (2022), a palestra foi outra ação idealizada a partir das conversas realizadas com os estudantes, com o intuito de minimizar o alto nível de ansiedade dos adolescentes durante esse momento de transição para o Ensino Médio e das novidades do NEM, e com o objetivo de alertá-los aos sinais de ansiedade devido à importância de se debater sobre esse tema. De acordo com Bahls (2002) a depressão em adolescentes representa um problema de saúde pública e por ser considerada comum, debilitante e recorrente, envolve um enorme grau de doenças podendo levar à morte.

Outra situação enfrentada durante a implementação do NEM em 2022, e que em 2024 ainda não foi sanada, é a questão do transporte público escolar. A escola atende estudantes de zona rural que utilizam o transporte que é disponibilizado pela prefeitura da cidade e que segue o horário normal das demais turmas, das 7h às 11h25min. Entretanto, com a implementação do 6º horário, esses estudantes ficaram impossibilitados de participar das aulas que acontecem nesse horário. Essa situação foi destacada como uma iniciativa de gestão e governança durante uma das primeiras reuniões do Programa Jovem de Futuro, realizada em março de 2022. Na ocasião, foi estabelecida uma data de conclusão até o final do primeiro semestre de 2022. No entanto, dado que o obstáculo estava em grande parte fora do controle da escola,

dependendo principalmente do município, não foi viável encontrar uma solução até o presente momento.

Dada a natureza dessas dificuldades, alguns professores tentaram nos anos anteriores e tentam no ano atual mitigar os impactos negativos que essa situação causa na aprendizagem dos estudantes, enviando atividades para que possam ser realizadas em casa e posteriormente entregues aos docentes. Essas atividades incluem textos impressos, links de vídeos e exercícios relacionados aos temas abordados em sala de aula, permitindo que eles tenham acesso ao que está sendo abordado em sala de aula, apesar das circunstâncias desafiadoras. As atividades são repassadas aos representantes de turma para que eles entreguem àqueles que não podem frequentar as aulas e posteriormente são devolvidas aos docentes para possíveis intervenções e correções.

Em 2024 encontram-se nessa situação, 15 estudantes das 14 turmas de Ensino Médio da escola, destes, oito estudantes estão cursando o 1º ano, seis o 2º ano e um está cursando o 3º ano. Alguns professores continuam utilizando o mesmo processo de envio de atividades atualmente. Entretanto, a estratégia de enviar atividades extraclasse aos estudantes da zona rural, diante da dificuldade de transporte e da necessidade de sair mais cedo das aulas, revela um esforço por parte dos docentes em mitigar os impactos da limitação logística sobre o aprendizado desses estudantes. Apesar de servir como uma medida temporária para garantir o acesso dos estudantes ao material didático, essa solução está longe de ser ideal, pois não resolve de forma definitiva o problema. É crucial reconhecer que essa estratégia é apenas paliativa e não aborda sistematicamente a questão subjacente da falta de transporte, que continua a ser uma barreira significativa para a participação plena e equitativa dos estudantes da zona rural no ambiente escolar.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas durante a implementação do novo Ensino Médio na escola, os estudantes reconheceram o esforço dos professores. Durante o segundo semestre de 2022, em comemoração ao Dia do Professor, os estudantes solicitaram a colaboração da coordenação e prepararam uma homenagem aos professores. A homenagem aos professores contou com vídeos individuais criados pelos estudantes, nos quais expressaram mensagens personalizadas para cada professor. Esses vídeos foram exibidos durante uma reunião de módulo II, proporcionando um momento especial de reconhecimento e gratidão pela dedicação

dos professores durante a implementação do novo modelo de Ensino Médio (Diário de Campo, outubro, 2022).

Apesar da resistência inicial de alguns professores à implementação do NEM, ao final do ano letivo eles compreenderam a importância e os benefícios do trabalho multidisciplinar, demonstrando maior abertura para as novas abordagens educacionais, destacando a utilidade da planilha compartilhada no drive para inserir os planos de aula no Diário Eletrônico Digital (DED) (Diário de Campo, dezembro, 2022).

No final de 2022, em conformidade com o documento da SRE/MG intitulado "Diretrizes para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio", os estudantes que ingressariam no 2º ano do Novo Ensino Médio em 2023 foram orientados a escolher seus itinerários de aprofundamento (Minas Gerais, 2022d). Em outubro de 2022, os alunos selecionaram os aprofundamentos e eletivas que desejavam cursar no ano seguinte, entre as opções disponibilizadas pela escola. Com a aprovação da gestão escolar, a coordenação do NEM elaborou um material de divulgação conciso, apresentando quatro dos nove arranjos disponíveis para os aprofundamentos, além de 10 eletivas previamente selecionadas pela coordenação e direção escolar.

Após uma explicação detalhada sobre a importância das escolhas dos estudantes, foi disponibilizado um formulário do *Google* Formulários para que eles pudessem realizar suas escolhas tanto para a área de aprofundamento quanto para a eletiva desejada para cursar no 2º ano do Ensino Médio em 2023. O resultado desta escolha, pode ser visualizada no quadro 4

Quadro 4: Configuração dos arranjos ofertados pela escola em 2023 para o 2º ano NEM

	Unidade curricular	Componentes curriculares		Carga horária semanal
		Macrotemas	Componentes Curriculares	
2 turmas	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Juventudes	Identidade e Juventudes (CHS)	2h/a
Aprofundamento em <u>uma área</u> do conhecimento			Jovens e o Mundo Digital (CHS)	2h/a
			Direitos e Deveres do Cidadão (CHS)	2h/a
			Desenvolvimento Pessoal e Coletivo (CHS)	2h/a
2 turmas	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MAT/CHS)	Economia e trabalho	Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2h/a
Aprofundamento em <u>duas áreas</u> do conhecimento			Desenvolvimento econômico (CHS)	2h/a
			Matemática para economia e trabalho (MAT)	2h/a
			Matemática e Visão Financeira (MAT)	2h/a
1 turma	Aprofundamento nas <u>quatro áreas</u> de conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)	Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável	Práticas Comunicativas e Criativas (LGG)	2h/a
Aprofundamento nas <u>quatro áreas</u> de conhecimento			Humanidades e Ciências sociais (CHS)	2h/a
			Núcleo de Inovação Matemática (MAT)	2h/a
			Saberes e investigação da Natureza (CNT)	2h/a

Fonte: Criado pela autora, 2023.

Após os estudantes do 1º ano do Ensino Médio regular matutino realizarem suas escolhas para o 2º ano do NEM, a coordenação fez o levantamento dos dados e organizou os aprofundamentos para atender aos estudantes em 2023. Os resultados foram repassados à direção, e com base na votação, foi definido que a escola ofertaria três arranjos de aprofundamento para as cinco turmas do 2º ano de 2023: uma turma para "Juventudes", duas para "Economia e Trabalho" e uma para "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável", conforme consta no quadro 4. Diante disso, os estudantes foram distribuídos de forma adequada em cada sala com base nesses arranjos respeitando as suas opções de escolha.

O Artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 permite que os sistemas de ensino construam currículos combinando diversas áreas dos itinerários formativos, conforme estabelecido na BNCC. No entanto, a escolha das áreas depende da capacidade da escola em oferecê-las. Assim, a decisão sobre os itinerários é tomada pelos sistemas de ensino e não necessariamente pelos estudantes, além de estar condicionada às limitações econômicas, logísticas e estruturais das escolas, o que acaba ampliando as desigualdades socioeducacionais, ao isentá-las da obrigação de oferecer todos os itinerários (Gomes; Gomes, 2024).

Sobre isso, Leão (2018) diz que, apesar da Lei nº 13.415/2017 alegar flexibilização curricular, ela acaba por limitar as escolhas dos estudantes ao instituir cinco percursos formativos, sem garantir a oferta de todos os itinerários. Isso restringe as possibilidades dos jovens, resultando em uma formação fragmentada e arriscando o caos nas redes de ensino.

Durante o ano de 2022 a coordenação promoveu várias reuniões durante o módulo II para orientar os professores sobre o desenvolvimento das atividades. Essas reuniões pedagógicas eram destinadas aos professores e realizadas dentro da escola. Durante esses encontros, foram elaboradas atividades interdisciplinares para serem implementadas em sala de aula, além de fornecer orientações relacionadas à BNCC e aos itinerários formativos (Relatório das ações e orientações da coordenação pedagógica, 2022).

Em meio a todas essas mudanças nas instituições de ensino com a continuidade de implementação do Novo Ensino Médio, em dezembro de 2022, as escolas de Minas Gerais realizaram o processo de votação para os cargos de direção e vice direção, conforme a resolução SEE/MG nº 4.782/22 (Minas Gerais, 2022e). Na escola em questão, com apenas uma chapa concorrendo, esta foi eleita. Como

consequência, ocorreram mudanças na equipe gestora para o ano de 2023. A vice-diretora do turno da manhã, que já tinha experiência como gestora em anos anteriores, assumiu novamente o cargo de gestora, enquanto um novo membro foi eleito para ocupar a vice direção do turno noturno, devido à reorganização dos membros da chapa.

E então no ano de 2023, diversas mudanças impactaram a continuidade da implementação do NEM. Em âmbito nacional, a mudança na presidência da República provocou alterações em todos os ministérios, incluindo o Ministério da Educação. No início do ano, o ministério se posicionou a favor de uma possível revogação do NEM, gerando euforia e incerteza entre os docentes. O Ministro da Educação, lançou uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio e anunciou a suspensão do cronograma de implementação da reforma do novo Ensino Médio por 60 dias por meio da Portaria nº 627/2023 (Brasil, 2023b). Diante disso muitos professores descontinuaram o processo de implementação que estava em curso na escola (Diário de Campo, março, 2023).

Uma das mudanças que impactou o processo de implementação do NEM na escola foi a alteração nos cargos de coordenação do NEM. Conforme a Orientação DGEP/SGP nº 01/2022, citada anteriormente, a função de coordenação do NEM passou a ser desempenhada por um Especialista em Educação Básica, em vez de um professor. Essa troca ocorreu devido à expansão do número de turmas do NEM na escola, que passou de 5 para 11 turmas, sendo 6 de 1º ano e 5 de 2º ano (Minas Gerais, 2022c).

Durante o ano de 2023, a falta de orientações específicas da coordenação do NEM em relação a projetos interdisciplinares e atividades direcionadas para esse modelo educacional foi evidente. A EEB designada para liderar o NEM na escola não possuía experiência prévia com esse modelo. Além disso, a sobrecarga de responsabilidades da gestão escolar impediu que oferecessem orientações claras sobre como conduzir o trabalho. Isso levou os professores a recorrerem às aulas de itinerário e aprofundamento como complemento às aulas da FGB, resultando na interrupção do trabalho interdisciplinar e em menos apoio por parte da coordenação aos estudantes. Consequentemente, não foram registradas atas de reuniões de planejamento ou ações da coordenação ao longo de 2023 (Diário de Campo, março, 2023).

Diante disso, em 2023 a escolha de aprofundamento e eletivas foi realizada pelos estudantes do 1º e 2º ano orientados pela diretora da escola que foi até as salas e entregou aos estudantes, cédulas de votação no papel contendo as opções e arranjos previamente selecionados pela direção escolar. Ao final do ano letivo, a profissional contratada que estava responsável pela coordenação do NEM deixou a escola ao término do contrato e assim, no ano de 2024 houve uma nova contratação de EEB para assumir as funções de coordenação do NEM, como no ano anterior, (Diário de Campo, novembro, 2023).

Atualmente, no ano de 2024, a escola possui 14 turmas cursando o Ensino Médio, distribuídas em quatro turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e quatro turmas de 3º ano, todas integrantes do NEM, sendo oferecidos dois arranjos de aprofundamento para seis turmas de estudantes do 2º ano e 2 arranjos para o 3º ano, ambos do Ensino Médio regular matutino, detalhada no quadro 5, na página a seguir.

Diante disso, três turmas do 2º ano estão cursando o aprofundamento na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, no macrotema "Juventudes", enquanto as outras 3 turmas estão cursando o aprofundamento em 2 áreas do conhecimento que são Linguagens e Ciências da Natureza e suas tecnologias no macrotema "Cidadania Global". No 3º ano, 3 turmas também estão cursando o aprofundamento na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, no macrotema "Juventudes", enquanto a outra turma está cursando o macrotema "Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável", que abrange as quatro áreas do conhecimento.

Além dos aprofundamentos, os estudantes cursam as eletivas de "Redação para o ENEM" e "Educação, Saúde e Bem-Estar" nas turmas de 1º ano; Educação Financeira e Esporte e Inclusão nas turmas de 2º ano e nas turmas de 3º ano os estudantes cursam as eletivas de "Redação para o ENEM" e "Preparação para o ENEM - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Ressalta-se que as turmas de 1º ano não tiveram opção de escolha para aprofundamento e nem para as eletivas, pois a SEE/MG determinou que, neste ano de escolaridade, fosse oferecido um itinerário de aprofundamento que contemplasse as quatro áreas do conhecimento. A justificativa para essa decisão foi proporcionar aos estudantes uma visão ampla e integrada, permitindo-lhes explorar todas as áreas antes de realizar escolhas específicas nos anos subsequentes (Minas Gerais, 2021b).

Quadro 5: Configuração dos arranjos ofertados pela escola em 2024 para as turmas de 2º e 3º ano NEM

	Etapa	Unidade curricular	Componentes curriculares		Carga Horária
			Macrotemas	Componentes Curriculares	
<b>3 turmas</b> Aprofundamento em <u>uma área</u> do conhecimento	2º ano	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Juventudes	Identidade e Juventudes (CHS)	2h/a
				Jovens e o Mundo Digital (CHS)	2h/a
				Direitos e Deveres do Cidadão (CHS)	2h/a
				Desenvolvimento Pessoal e Coletivo (CHS)	2h/a
<b>3 turmas</b> Aprofundamento em <u>duas áreas</u> do conhecimento	2º ano	Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias	Cidadania Global	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)	2h/a
				Educomunicação e ambientalismo (LGG)	2h/a
				Emergência Climática Global (CNT)	2h/a
				Mulheres na Ciência (CNT)	2h/a
<b>3 turmas</b> Aprofundamento em <u>duas áreas</u> do conhecimento	3º ano	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Juventudes	Identidade e Juventudes (CHS)	2h/a
				Jovens e o Mundo Digital (CHS)	2h/a
				Direitos e Deveres do Cidadão (CHS)	2h/a
				Desenvolvimento Pessoal e Coletivo (CHS)	2h/a
<b>1 turma</b> Aprofundamento nas <u>quatro áreas</u> de conhecimento	3º ano	Aprofundamento nas <u>quatro áreas</u> de conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)	Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável	Práticas Comunicativas e Criativas (LGG)	2h/a
				Humanidades e Ciências sociais (CHS)	2h/a
				Núcleo de Inovação Matemática (MAT)	2h/a
				Saberes e investigação da Natureza (CNT)	2h/a

Fonte: Criado pela autora, 2024

### 3.3 ASPECTOS GERAIS DA METODOLOGIA

Este estudo utiliza dados com a intenção de entender a realidade de acordo com a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, o que segundo Zanella (2006 citado por Silva 2015) consiste em uma pesquisa qualitativa, que tem características distintas (Bogdan, 1982 citado por Triviños, 1987). Entre elas, destaca-se a obtenção direta de dados do ambiente natural, com o pesquisador como instrumento central. Essa abordagem enfatiza a imersão no campo, onde o pesquisador observa, interpreta e registra informações, o que a torna uma pesquisa descritiva, focada na compreensão dos significados manifestados no ambiente, expressos em diversas formas, a partir da perspectiva dos participantes. Ainda, o pesquisador valoriza o processo sobre os resultados e busca compreender como os fenômenos se manifestam.

Por fim, o estudo apresenta a análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, realizada coletivamente com a atual diretora e a vice-diretora da escola, e dos questionários aplicados via *Google* Formulário a 115 estudantes, matriculados nas quatro turmas do 3º ano e nas seis turmas do 2º ano do Ensino Médio da instituição, que foram autorizados a participar da pesquisa por seus responsáveis. A fundamentação teórica baseou-se no referencial bibliográfico da pesquisa. Além disso foi realizada análise documental da legislação nacional e estadual no que se refere ao ensino médio e ao Novo Ensino Médio, bem como um levantamento bibliográfico nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>16</sup> e da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O capítulo traz, primeiramente, o levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de identificar a quantidade de estudos já realizados sobre o tema, destacando a relevância da pesquisa diante da escassez bibliográfica encontrada. Na sequência, são apresentados os instrumentos metodológicos utilizados, a entrevista e o questionário, explicando detalhadamente como foram aplicados. Por fim, o capítulo apresenta a análise dos dados, conduzindo a uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos.

---

<sup>16</sup> Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos CAPES.

Este estudo utilizou o TCLE para a realização da entrevista, conforme modelo apresentado no anexo VII. Além disso, para os estudantes menores de 18 anos que responderam ao questionário, o consentimento dos responsáveis foi obtido por meio do TCLE disponível no anexo VIII. Adicionalmente, os próprios estudantes menores de 18 anos manifestaram sua concordância em participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), incluído no formulário. Essa prática está em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012, que determina a obrigatoriedade de um documento com linguagem acessível para menores ou legalmente incapazes (Brasil, 2012). O modelo do TALE está disponível no anexo XI.

### **3.3.1 Levantamento bibliográfico**

Para iniciar o levantamento bibliográfico do referencial teórico, foram realizadas buscas em diferentes fontes. Inicialmente, foram consultados o catálogo de teses e dissertações da CAPES, seguido pelo catálogo de periódicos também disponibilizado pela mesma instituição. Além disso, foram examinados os artigos disponíveis no portal SCIELO.

No catálogo de periódicos da CAPES, a busca bibliográfica foi realizada com os termos "Reforma do Ensino Médio e Estudantes", considerando publicações entre 2019 a 2024<sup>17</sup>. Essa pesquisa resultou na identificação de 131 trabalhos. No entanto, após a análise dos títulos, verificou-se que apenas nove artigos abordavam diretamente a opinião dos estudantes. Com base na leitura dos resumos, três desses artigos foram selecionados por sua maior relevância e alinhamento com os objetivos desta pesquisa. A tabela com os resultados detalhados da busca está disponível no Apêndice B, ao final deste trabalho.

Primeiramente, o artigo intitulado "Reforma do Ensino Médio, jovens estudantes e Geografia Escolar", de autoria de Gabrielle Bezerra da Silva e Victor Hugo Nedel Oliveira, publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na revista *Signos Geográficos* ao final do ano de 2023, é importante para entender a perspectiva dos jovens estudantes sobre a reforma do Ensino Médio conforme a Lei

---

<sup>17</sup> O período de 2019 a 2024 foi definido como filtro de busca, pois 2019 marcou o início da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, e 2024 corresponde ao ano de realização deste estudo.

nº 13.415/2017. Este estudo analisa as opiniões dos estudantes sobre como eles vivenciam e reflete sobre as mudanças em suas experiências educacionais (Silva; Oliveira, 2023).

Em seguida, o artigo "Políticas educacionais para a formação do jovem brasileiro: a reforma do Ensino Médio e as implicações da lei nº 13.415/2017", de Vinicius Renan Rigolin de Vicente e Jani Alves da Silva Moreira, publicado pela Universidade Estadual de Maringá na revista Educação em análise ao final de 2019, trata das políticas educacionais decorrentes da reforma do Ensino Médio e suas implicações na formação dos jovens brasileiros. Este estudo destaca os impactos dessas políticas na formação dos estudantes. A compreensão dessas implicações é essencial para avaliar como as políticas educacionais são percebidas pelos estudantes e como influenciam suas experiências educacionais (Vicente; Moreira, 2019).

Por fim, o artigo "Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança", desenvolvido pelos autores, Letícia Vieira, Maíke Ricci, Shirlei de Souza Corrêa e Yomara F. C. de Oliveira Fagionato, publicado pelas instituições USP, UDESC e UNIAVAN na Revista Ibero-americana de Estudos em Educação em meados de 2020, aborda a reestruturação curricular no Ensino Médio. Este trabalho examina a qualidade do Ensino Médio em relação ao acesso, permanência e atendimento das demandas e necessidades dos jovens. A reflexão sobre essas questões está ligada ao tema tratado no presente trabalho e o artigo citado permite que haja uma reflexão nas condições que afetam os estudantes e, conseqüentemente, suas perspectivas sobre as reformas implementadas (Vieira *et al.* 2020).

Já no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a mesma pesquisa gerou inicialmente 38 resultados. Após a aplicação do filtro de ano de publicação para restringir os resultados ao período de 2019 a 2023<sup>18</sup>, o número de trabalhos selecionados foi reduzido para sete. Após a pesquisa, realizou-se a análise dos 7 trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES selecionando três dissertações que se destacaram com relação a relevância para este estudo. O

---

<sup>18</sup> Ressalta-se que 2023 foi o último ano disponível no filtro durante as buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

quadro contendo os resultados da busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES consta no apêndice C ao final deste trabalho.

Primeiramente, a dissertação de Lurvin Gabriela Tercero Reyes, intitulada "A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS", defendida na Universidade Federal do Rio Grande nos primeiros meses do ano de 2019. Este trabalho investigou diretamente as opiniões dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Augusto Duprat, localizada na cidade do Rio Grande, RS, sobre as mudanças decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (Reyes, 2019). Analisar as opiniões dos estudantes pode auxiliar a compreender e refletir sobre as perspectivas dos estudantes, mesmo que em diferentes regiões e escolas do Brasil.

Em seguida, a dissertação de Marisa Musa Hasan Hamid, intitulada "Tessitura da base nacional comum curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do Ensino Médio", defendida na Universidade Federal do Rio Grande no 1º trimestre de 2021, identifica as principais mudanças na matriz curricular do Ensino Médio a partir da BNCC e da reforma do Ensino Médio homologada pela Lei nº 13.415/2017. Este estudo busca compreender a organização do currículo proposto e seus possíveis limites e potencialidades. A análise das alterações curriculares é importante para entender como essas mudanças podem afetar os estudantes e gerar desafios e êxitos durante a implementação do currículo nas escolas do Brasil (Hamid, 2021).

Por fim, a dissertação de Guilherme Antunes Leite, intitulada "Reforma do Ensino Médio, projeto pedagógico da confederação nacional da indústria e a crise do mundo do trabalho brasileiro: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora", defendida na Universidade Estadual do Centro-Oeste em meados de 2021, explora o projeto formativo da Reforma do Ensino Médio a partir das mediações do Estado brasileiro e da influência da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Este trabalho contextualiza a reforma dentro do cenário educacional e político brasileiro, abordando a influência do empresariado na educação e as implicações para a formação dos estudantes da classe trabalhadora. A análise crítica das políticas subjacentes à reforma permite uma compreensão das motivações e impactos das mudanças geradas na vida dos estudantes em diferentes contextos (Leite, 2021).

No portal SCIELO, ao realizar a busca utilizando os termos "Reforma do Ensino Médio e Estudantes", foram encontradas inicialmente 13 produções e ao refinar a pesquisa com um filtro de ano de publicação para o período de 2019 a 2023

e selecionar a opção Idioma (Português), apenas 4 trabalhos foram identificados. Após serem analisados os 4 trabalhos encontrados inicialmente com a busca, constatou-se uma falta de conexão com o tema desta pesquisa, evidenciada pela análise dos títulos e resumos desses estudos. Assim, ampliou-se a busca para o termo "Reforma do Ensino Médio", resultando em 115 bibliografias. Após a aplicação de filtros adicionais, incluindo ano de publicação, 2019 a 2023, idioma (português), área temática (Educação) e coleções brasileiras, foram encontrados 20 trabalhos para análise mais detalhada.

Após análise, foram selecionados 7 trabalhos que demonstram maior relevância para este estudo que trata sobre as Perspectivas Estudantis mediante a reforma e implementação do NEM em uma Escola de Minas Gerais. O quadro gerado, que lista os trabalhos encontrados ao ser pesquisado o termo "Reforma do Ensino Médio, está disponível no apêndice D ao final deste estudo.

Primeiramente, o artigo de Mônica Peregrino e Vice-diretora de Moraes Prata, "Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do Ensino Médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?", da universidades Federal do Estado do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro publicado em meados de 2023 na Revista Brasileira de Educação que explora a perspectiva dos jovens sobre a reforma, o que é essencial para que se possa entender as reflexões e opiniões dos estudantes sobre as mudanças no Ensino Médio a partir do olhar juvenil (Peregrino; Prata, 2023).

O trabalho de Monica Ribeiro da Silva, Nora Rut Krawczyk e Guilherme Eduardo Camilo Calçada, intitulado "Juventudes, novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais", da Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Campinas publicado na Revista Educação e Pesquisa no final de 2023, analisa as propostas curriculares das redes estaduais após a reforma. Este artigo pode revelar como as propostas curriculares afetam os estudantes e como eles percebem essas mudanças, fornecendo um quadro comparativo útil para a análise das perspectivas estudantis do presente estudo (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Outro estudo relevante é o de André Randazzo Ortega e Joana D'arc Germano Hollerbach, "Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do Ensino Médio de 2017", da Universidade Federal de Viçosa na Educação publicadona Revista ao final de 2022. Este trabalho analisa as propagandas sobre a reforma do Ensino Médio de 2017, permitindo entender a percepção pública e as

possíveis influências nas perspectivas dos estudantes devido à mídia e propaganda (Ortega; Hollerbach, 2022).

A "Netnografia da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro", de Murilo Eduardo Nazário, Wagner dos Santos e Amarílio Ferreira Neto, da Universidade de Vila Velha e Universidade Federal do Espírito Santo publicada na Revista Brasileira de Educação no início do ano de 2021, discute as práticas discursivas sobre a reforma do Ensino Médio nas mídias sociais. A análise das discussões utilizando ciberespaços oferece uma visão ampla das opiniões dos estudantes e implementadores sobre a reforma, sendo um complemento importante para este estudo (Nazário; Santos; Ferreira Neto, 2021).

O artigo de Paulo Romualdo Hernandes, intitulado "A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio", da Universidade Federal de Alfenas publicado na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação em meados de 2020, analisa a Lei nº 13.415/2017 e suas implicações nas mudanças curriculares e na carga horária do Ensino Médio, avaliando o impacto dessas alterações nas experiências dos estudantes (Hernandes, 2020). Este artigo já foi utilizado como referencial teórico no presente estudo.

Outro trabalho relevante para este estudo é intitulado como A "Tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM", de Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz, da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina publicado na Educação em Revista em meados de 2020 e discute a relação entre a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM. Este trabalho proporciona uma visão abrangente das diretrizes e regulamentos que orientam a reforma do Ensino Médio, o que é essencial para contextualizar e refletir sobre o que esses documentos abordam e o qual seu impacto na implementação da reforma (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Por fim, o artigo de Ana Paula Corti, "Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017", da USP publicado na Educação em Revista ao final de 2019, analisa a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei 6840/13. Esta análise crítica das políticas subjacentes à reforma permite uma compreensão mais profunda das motivações e implicações dessas mudanças para os estudantes. Este artigo, inclusive, já serviu de base como referencial teórico para o presente estudo.

Conclui-se que estes trabalhos foram os mais relevantes por oferecerem uma variedade de perspectivas sobre a reforma do Ensino Médio, desde a implementação prática em Minas Gerais até análises teóricas e críticas. Eles proporcionam a compreensão das diferentes dimensões da reforma, o que é essencial para entender a perspectiva dos estudantes sobre essa importante transformação educacional.

Após essa breve análise dos trabalhos encontrados pela busca nas bases de trabalhos acadêmicos e após a seleção dos trabalhos mais relevantes, constatou-se que a produção de trabalhos sobre o NEM na perspectiva do estudante é pequena. Essa lacuna pode ser parcialmente atribuída à recente implementação dessa política educacional no país. Como o NEM está em estágio de implementação e apenas neste ano de 2024 é que os primeiros estudantes dessa política encerrarão seu ciclo escolar, os resultados e impactos dessa reforma ainda não foram amplamente explorados, e seus efeitos no processo de aprendizagem não foram completamente analisados.

Entretanto, é importante destacar que a falta de artigos sobre o NEM na perspectiva do estudante não reflete necessariamente uma falta de interesse ou importância no assunto. Por esse motivo, este estudo se propõe a analisar essa questão por meio de uma entrevista com a gestão escolar, direção e vice-direção, para discutir como se deu essa implementação na escola, além da aplicação de questionários aos estudantes que já vivenciaram a experiência da implementação e poderão relatar as angústias vividas e seus anseios de futuro diante do que vivenciaram. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais abrangente dos desafios e impactos do NEM na vida escolar dos estudantes, contribuindo assim para incentivar mais produções acadêmicas sobre o assunto.

### **3.3.2 Entrevista**

A entrevista é uma ferramenta essencial de coleta de dados na pesquisa, diferenciando-se pela interação entre entrevistador e entrevistado. Sua flexibilidade permite abordar uma ampla gama de tópicos e alcançar informantes diversos, inclusive aqueles com pouca instrução formal. A não estruturação da entrevista possibilita uma troca autêntica de informações, enquanto entrevistas padronizadas visam uniformidade nos resultados. Para pesquisas educacionais, a abordagem mais adequada geralmente é menos estruturada, permitindo explorar profundamente temas

complexos. Enquanto a entrevista se adapta durante o diálogo, outros métodos de pesquisa têm seus parâmetros fixos desde sua concepção. Essa flexibilidade é especialmente vantajosa ao investigar questões individuais ou pessoais, onde a profundidade é crucial (Lüdke; André, 1986).

Nesse contexto, no dia 23 de setembro, em uma segunda-feira, após a aplicação do questionário aos estudantes, foi realizada uma entrevista semiestruturada na sala de informática da escola, com a participação da atual diretora, que ocupava o cargo de vice-diretora no ano de implementação do NEM na instituição, juntamente com a vice-diretora, que atua desde o início no apoio à organização e ao funcionamento escolar.

A escolha por entrevistar as diretoras coletivamente, fundamenta-se na relevância de suas perspectivas e experiências para a compreensão do processo de implementação do Novo Ensino Médio na instituição. A direção escolar desempenha um papel central na produção da política educativa, atuando no ponto de convergência entre as diretrizes administrativas e a prática pedagógica.

Segundo Vitor Paro (2010), a função do diretor vai além da dimensão técnica, assumindo também um caráter profundamente político. Sua gestão deve estar alinhada aos objetivos educacionais e pautada na promoção de relações democráticas dentro da escola. Além disso, sua atuação deve contribuir para a construção das identidades dos estudantes e para o desenvolvimento de um ambiente educativo que leve em consideração a diversidade de interesses da comunidade escolar, ultrapassando a mera execução de tarefas administrativas. Nesse contexto, a entrevista realizada trouxe dados enfrentados pela equipe gestora. Essas informações foram importantes para a análise das ações e estratégias adotadas, contribuindo para a construção do PAE. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice E.

### **3.3.3 Questionário**

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série de perguntas ordenadas (Marconi; Lakatos, 2003). Um recurso que vem sendo muito utilizado para aplicação do questionário é o *Google* Formulários, da empresa *Google*, que oferece vantagens como acesso remoto, agilidade na coleta de dados e

organização automática dos resultados em gráficos e planilhas, tornando o processo de pesquisa mais prático e eficiente. Sua utilização substitui os antigos formulários impressos, proporcionando maior praticidade e organização (Mota, 2019).

De acordo com Damasceno *et al* (2014), o uso da internet transformou o processo de comunicação, tornando-se uma instituição na sociedade contemporânea. Isso proporcionou oportunidades para pesquisadores qualitativos alcançarem a complexidade do mundo social, levando muitos a transferir métodos de pesquisa para a web. Dentre as técnicas de coleta de dados, destacam-se questionários *online*, captação eletrônica de dados e discussões eletrônicas.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário, como técnica de coleta de dados, possui tanto vantagens quanto desvantagens. Entre as vantagens, destaca-se a economia de tempo e recursos, obtendo um grande volume de informações de forma rápida e precisa. Além disso, consegue atingir um número maior de pessoas simultaneamente, cobrindo uma área geográfica mais ampla e economizando pessoal e recursos de campo. O anonimato das respostas proporciona maior liberdade aos respondentes, reduzindo a influência do pesquisador e garantindo mais segurança e uniformidade na avaliação, dada a natureza impessoal do instrumento. Também possibilita a obtenção de respostas que seriam inacessíveis de outra forma.

Ainda de acordo com as autoras, as desvantagens também são significativas. A baixa taxa de retorno dos questionários e o grande número de perguntas sem resposta são pontos negativos. Além disso, o questionário não pode ser aplicado a pessoas analfabetas, e a falta de compreensão por parte dos respondentes pode levar a respostas uniformes e superficiais. A devolução tardia prejudica o cronograma e o controle sobre as respostas, enquanto a falta de conhecimento sobre as circunstâncias em que foram preenchidos dificulta a verificação. Ademais, nem sempre o respondente escolhido é quem efetivamente responde ao questionário, o que pode invalidar as questões, e o questionário exige um universo mais homogêneo para ser aplicado com eficácia (Marconi; Lakatos, 2003).

Este estudo tem como foco a perspectiva dos estudantes diante da implementação do NEM na escola. Por isso, optou-se por aplicar questionários aos estudantes de todas as quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio, pois vivenciaram todas as mudanças desde o início da implementação em 2021 até o presente. Além disso, foram aplicados questionários às seis turmas do 2º ano do Ensino Médio, uma vez que esses estudantes já começaram essa etapa com o processo de

implementação em andamento na escola e fizeram suas escolhas de áreas de conhecimento para cursar em 2024. As turmas do 1º ano do Ensino Médio não foram consideradas, pois ainda não fizeram escolhas e estão se adaptando às mudanças recentes.

O questionário foi realizado via *Google* Formulários e utilizou a escala *likert*<sup>19</sup> como opções de resposta. Dado o número significativo de estudantes, o questionário é uma opção adequada para coletar dados.

Dos 226 estudantes matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio, foram obtidas 115 respostas para a análise de dados, correspondendo a 50,88% de respostas, sendo 64,3% de estudantes do 2º ano (74 estudantes) e 35,7% do 3º ano (41 estudantes). A faixa etária dos participantes variou entre 16 e 18 anos, sendo 35,7% com 16 anos (41 estudantes), 40,9% com 17 anos (47 estudantes) e 23,5% com 18 anos (27 estudantes). Os questionários foram aplicados no turno matutino, no dia 20 de setembro de 2024, uma sexta-feira, no salão da escola, durante um dia letivo regular. A aplicação ocorreu com a devida autorização da gestão escolar e dos professores das respectivas turmas. Os estudantes tiveram aproximadamente 50 a 60 minutos para responder ao formulário.

Para garantir o acesso à pesquisa, os alunos foram orientados a levar seus aparelhos celulares no dia da aplicação. Além disso, a pesquisadora disponibilizou três notebooks para aqueles que necessitassem. Um modelo do questionário aplicado aos estudantes está disponível no Apêndice F deste trabalho.

Antes de iniciar a coleta de dados, os estudantes receberam uma breve explicação sobre o que é a FGB e como funcionava o Ensino Médio antes da reforma. O objetivo dessa introdução foi esclarecer as nomenclaturas e os conceitos abordados, permitindo que os alunos respondessem ao formulário com maior consciência. Após a explicação, o *link* do formulário foi compartilhado pela pesquisadora em um grupo de *WhatsApp* que incluía todos os participantes da pesquisa. É importante destacar que este grupo foi desfeito assim que a aplicação do formulário foi concluída.

---

<sup>19</sup> A Escala *Likert* foi desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1930 e oferece afirmações auto descritivas seguidas por uma escala de pontos que variam de "concordo totalmente" a "discordo totalmente". Isso permite a medição dos diferentes níveis de intensidade da opinião das pessoas sobre um determinado assunto. Conceitualmente, combina estatística com psicologia para fornecer insights qualitativos através de uma abordagem quantitativa (Oliveira, 2023).

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

Esta subseção apresenta a análise dos dados coletados por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, entrevista e questionário, para verificar a questão central desta pesquisa e permitir a formulação de um Plano de Ação Educacional (PAE) no próximo capítulo.

A reforma do Novo Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017, prometia uma educação mais voltada para o desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho. No entanto, os dados desta pesquisa, baseados em questionários e entrevistas com estudantes e gestores, revelam um cenário de insatisfação generalizada com a implementação da nova política. Nesta seção, será realizada uma análise aprofundada dos dados coletados, correlacionando os resultados dos gráficos com os depoimentos de estudantes e gestoras, além de mobilizar a literatura acadêmica relevante para contextualizar os desafios e limitações do NEM.

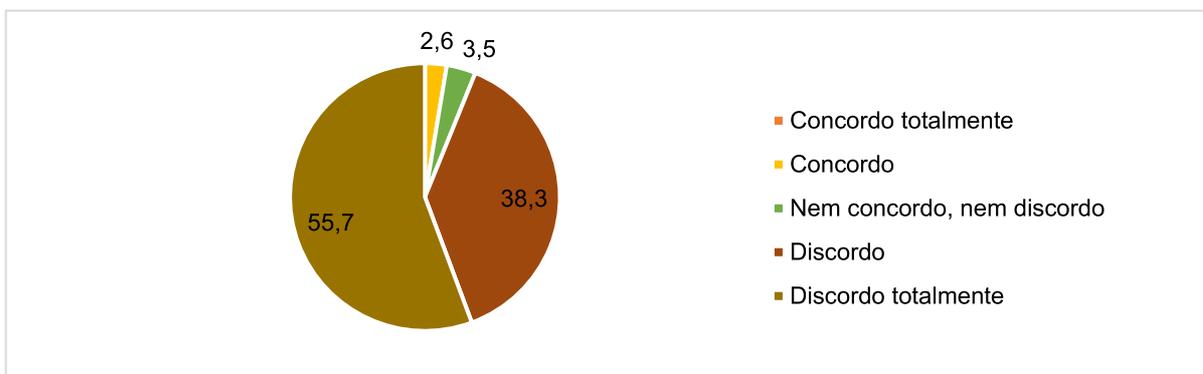
Na etapa de análise, o capítulo explora as opiniões e insatisfações dos estudantes em relação ao NEM, abordando temas como a FGB, itinerários formativos e a implementação do NEM. Esses dados são contextualizados com base em depoimentos dos participantes, literatura acadêmica e a experiência dos gestores escolares, culminando em uma reflexão sobre os desafios e impactos da reforma na prática escolar.

#### **3.4.1 Perspectivas estudantis sobre o Novo Ensino Médio**

Cumprir mencionar que antes de iniciar a aplicação do questionário, foi dada aos estudantes uma breve explicação sobre o que é a FGB e como era o ensino médio antes da reforma. Essa explicação teve como objetivo proporcionar maior clareza quanto as nomenclaturas e significados para que eles pudessem responder ao formulário de maneira mais consciente.

Assim, de acordo com os dados do Gráfico 1, 94% dos estudantes expressam insatisfação com o NEM em comparação ao modelo anterior.

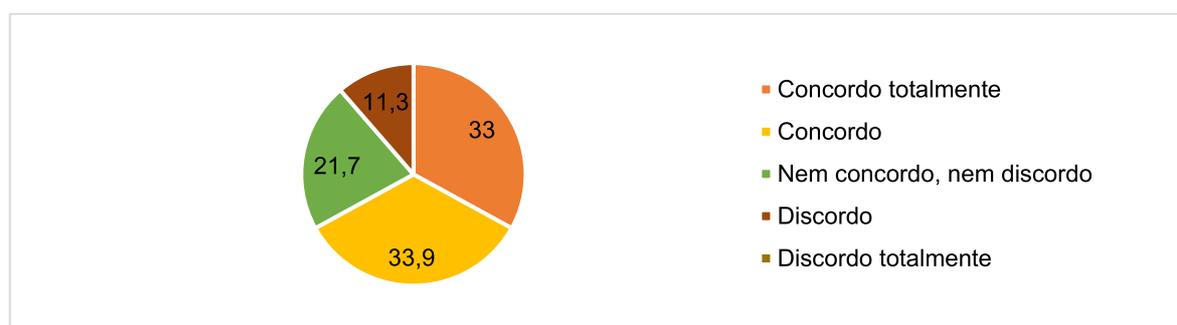
Gráfico 1 – Os estudantes estão mais satisfeitos cursando o Novo Ensino Médio do que o modelo anterior



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Essa percepção é corroborada pelo Gráfico 2, onde 66,9% dos estudantes que participaram da pesquisa afirmam que o ensino médio piorou após as mudanças.

Gráfico 2 – O Ensino Médio mudou para pior

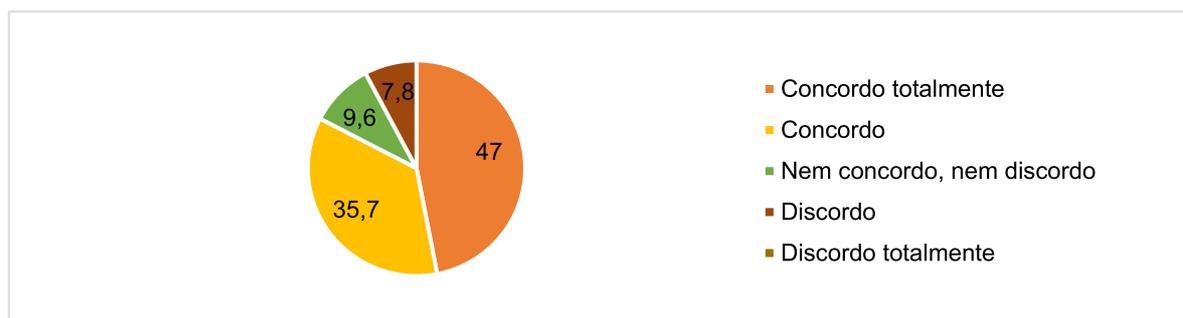


Fonte: Dados da pesquisa

O foco das mudanças parece ter se distanciado das demandas dos estudantes, priorizando aspectos como a preparação técnica voltada ao setor produtivo (Leão, 2018). A crítica principal é que, ao almejar melhorar a posição das escolas nos índices de desempenho, a reforma pode estar alinhada mais a uma lógica de mercado do que à promoção de um ensino inclusivo e adequado à realidade juvenil contemporânea.

A reforma do Novo Ensino Médio foi proposta com o intuito de melhorar o Ensino Médio, no entanto, o que os dados coletados revelam é que ainda há uma insatisfação entre os estudantes. Isso é evidenciado pelo Gráfico 3, que aponta a ampliação da carga horária como um dos aspectos mais criticados, sendo rejeitada por 82,7% dos estudantes que participaram da pesquisa.

Gráfico 3 – Não gostei da ampliação da carga horária do Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A insatisfação dos estudantes, evidenciada pela rejeição expressiva à ampliação da carga horária, reflete uma desconexão entre as propostas da reforma e as condições práticas e necessidades dos estudantes, reforçando que os desafios educacionais atuais exigem políticas que considerem a diversidade e os contextos específicos dos estudantes brasileiros. Esse dado é fundamental para o contexto da pesquisa, pois reflete uma mudança significativa na vida dos estudantes. Como observado, a insatisfação é clara, indicando que os estudantes não estão contentes com as alterações trazidas pela reforma.

Nos formulários aplicados aos estudantes, foi possível identificar diferentes opiniões sobre o 6º horário no NEM, com predominância de relatos de insatisfação. Muitos estudantes destacaram o impacto negativo dessa carga horária extra, especialmente em termos de exaustão física e mental, falta de infraestrutura e incompatibilidade com a realidade de quem trabalha. O estudante Sirius<sup>20</sup> (3º ano, 18 anos) comentou que “devia manter como antes com as matérias básicas e tirar o sexto horário, pois além de deixar a gente exausto, ainda ficamos com fome” (Estudante Sirius, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). Essa crítica é reforçada por outros estudantes, como o estudante Canopus, também do 3º ano, que destacou as dificuldades enfrentadas por aqueles que precisam trabalhar para se sustentar e disse que “[...] o 6º horário acaba prejudicando alguns alunos que precisam trabalhar fala o próprio sustento” (Estudante Canopus, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

<sup>20</sup> Como não é possível identificar o questionário correspondente a cada estudante, optou-se por nomear os formulários com nomes de estrelas, em vez de utilizar números, garantindo assim uma identificação simbólica e preservando o anonimato dos participantes.

Entre os estudantes do 2º ano, a percepção é semelhante. Dois estudantes, de 16 anos, relataram que o 6º horário dificulta a rotina de quem trabalha no turno da tarde. Um deles afirmou que "se torna mais cansativo e puxado pra aqueles que trabalham" (Estudante Arcturus, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024), enquanto o outro comentou que a carga horária é "muito apertada para os alunos que necessitam trabalhar" (Estudante Alpha Centauri, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). Outro estudante do 2º ano pontuou que o 6º horário deveria ser opcional, "Não acho que tenha necessidade de ter mais um horário e mais matérias que não faz tanta diferença na nossa vida, e nem de ser obrigado a ficar no 6º horário, fica quem quer" (Estudante Vega, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Ainda sobre as insatisfações, um estudante do 3º ano de 18 anos traz o seguinte relato

Não acho necessário o 6º horário, as matérias podem ser boa mais o cansaço é muito maior e acaba que a gente não consegue prestar atenção na aula por conta do cansaço e tem umas matéria ruim com força tbm nuu, preferia que não tivesse o 6º horário pra gente ir pra casa mais cedo [sic]<sup>21</sup> (Estudante Capella, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

No geral, as falas revelam que o modelo imposto pelo NEM desconsidera as condições e necessidades reais de muitos estudantes, exacerbando problemas como cansaço e desmotivação. Apesar do predomínio de críticas, alguns relatos sugerem que o 6º horário pode ser válido, desde que a abordagem seja revista. O estudante Rigel, do 2º ano, de 16 anos, considerou o horário extra necessário, mas sugeriu que ele fosse dedicado a matérias básicas, como Português e Matemática, para reforçar o aprendizado (Estudante Rigel, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). De forma semelhante, o estudante Procyon, de 17 anos, destacou que o 6º horário poderia ser melhor aproveitado com disciplinas mais interessantes, como Espanhol ou Informática (Estudante Procyon, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). Esses apontamentos indicam que, embora a carga horária estendida

---

<sup>21</sup> A sigla [sic] será utilizada ao final de cada citação para indicar que o texto foi transcrito de forma literal, mantendo eventuais erros gramaticais e ortográficos presentes nos escritos dos estudantes.

possa trazer benefícios, sua implementação precisa ser mais alinhada às expectativas e realidades dos estudantes.

Em síntese, o 6º horário do NEM é percebido, em grande parte, como uma sobrecarga que desconsidera as condições de vida e estudo dos jovens, especialmente em escolas públicas. No entanto, os relatos também mostram que, com ajustes no planejamento e na escolha das disciplinas, essa iniciativa poderia se tornar uma oportunidade de aprendizado mais efetiva e significativa.

Um outro exemplo de insatisfação é a fala de um estudante do 3º ano de 18 anos, que diz que o Ensino Médio é

Desnecessário, além de mal estruturado. Matérias fundamentais como matemática e português foram substituídas para dar acesso a matérias fúteis, como projeto de vida e práticas comunicativas e criativas. Além da sobrecarga mental nos estudantes e professores por implementar várias matérias novas (Estudante Betelgeuse, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Essa declaração reflete uma desconexão entre as demandas reais dos estudantes e o que é oferecido pelo NEM. Contudo, nos leva a refletir sobre a percepção negativa dos estudantes em relação à disciplina "Projeto de Vida", um dos principais componentes introduzidos pelo NEM, levantando questões profundas sobre a implementação e os objetivos desta reforma. Embora a disciplina tenha sido concebida para que os jovens possam refletir sobre "quem eu sou", reconhecer o contexto em que estão inseridos, compreender as relações sociais e cidadãs, e, finalmente, planejar seu presente e futuro com base em reflexões profundas sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a sociedade, muitos estudantes a consideram "fútil" e desconectada de suas necessidades reais. O relato do estudante Betelgeuse, de 18 anos, acima evidencia uma frustração que parece estar enraizada em múltiplos fatores.

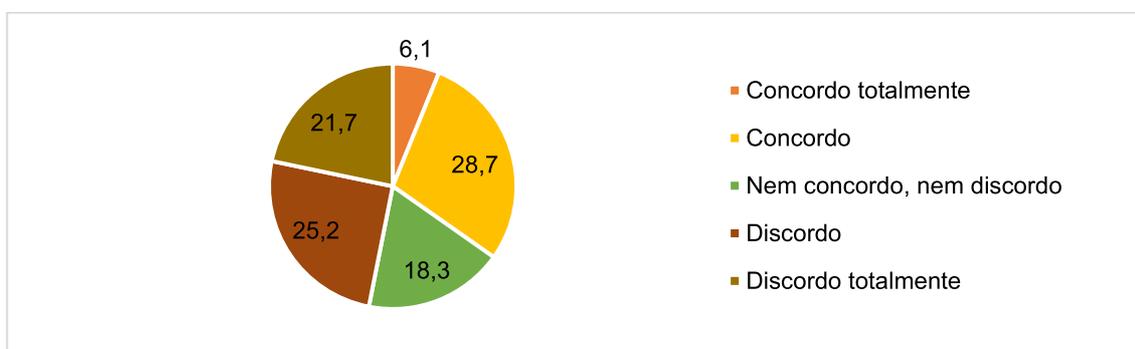
Mesmo com a revisão da reforma do NEM, a importância do "Projeto de Vida" foi reafirmada. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas em 13 de novembro de 2024, ratificam a presença desse componente curricular ao longo de todo o ensino médio, podendo ser trabalhado como uma disciplina específica ou de forma transversal (Brasil, 2024b). Essa continuidade demonstra a importância desse componente para os autores da proposta. Entretanto,

é importante questionar se a proposta da disciplina, em si, está sendo aplicada de forma coerente.

Embora o componente seja apresentado como uma inovação pedagógica que visa o protagonismo juvenil, sua implementação carece de coerência e clareza nos objetivos, frequentemente desconectando-se da realidade dos estudantes e das condições práticas das escolas. O modelo acaba por reforçar a dualidade educacional, beneficiando instituições privadas mais estruturadas em detrimento das redes públicas, que enfrentam limitações significativas, como falta de recursos e professores capacitados (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A alta taxa de discordância demonstrada pelo gráfico 4, onde 46,9% dos estudantes, somando os que concordam e os que concordam totalmente, afirmam que essa disciplina não contribui significativamente para o autoconhecimento e planejamento futuro, sugere que essa intenção não está sendo plenamente alcançada.

Gráfico 4 – A disciplina Projeto de Vida me ajuda no meu autoconhecimento e a refletir sobre meu futuro



Fonte: Dados da pesquisa

Uma possível explicação para essa percepção pode estar na forma como a disciplina está sendo conduzida. A fala do estudante Achernar, de 17 anos destaca o papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem, apontando que sua experiência com a disciplina variou de acordo com a forma como o docente conduz a disciplina.

Este ano, senti que a professora conseguiu me ensinar com a matéria, diferente do ano passado, quando não tive essa percepção. Isso me leva a concluir que a escolha dos professores para aplicar as

disciplinas influencia diretamente nossa maneira de aprender e de focar naquela matéria. Além disso, sinto que não sou compreendida por ter que sair mais cedo no sexto horário para ir trabalhar [sic] (Estudante Achernar, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Em vez de oferecer uma formação integral e crítica, o Projeto de Vida pode, na prática, consolidar uma visão instrumental da educação, centrada em metas de curto prazo relacionadas ao mercado de trabalho. Para que o componente cumpra sua promessa de contribuir para a autonomia e a reflexão dos jovens, é necessário um maior investimento em formação docente, infraestrutura e articulação com os demais elementos do currículo (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Isso reforça a crítica feita por Ferretti (2018), que aponta para a falta de planejamento adequado na formação dos professores para ministrar as novas disciplinas do NEM. A fala das gestoras entrevistadas também confirma que não houve uma formação específica para os professores, que precisaram aprender por conta própria como conduzir essas matérias.

Não teve nenhuma preparação. Os professores estavam todos despreparados, os alunos também. E veio, através da Secretaria de Estado da Educação junto à Superintendência. Então, foi tudo novo pra escola (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

#### E a vice diretora complementa

E o que a gente aprendeu, a gente aprendeu lendo por conta própria. Inclusive, os professores também, para lecionar os itinerários e as eletivas e tudo mais, foi tudo através de estudo por conta própria mesmo, não houve formação específica não (Vice diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

Além disso, o relato do estudante Altair, de 17 anos do 2º ano, que diz que “O novo ensino médio, não ajuda a todos. E não perguntaram se seria de benefício para nós alunos” [sic] (Estudante Altair, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024) revela uma sensação de exclusão e falta de diálogo na implementação da reforma. Ribeiro (2022) já havia levantado essa crítica, ressaltando que a reforma parece descolada da realidade dos estudantes, o que pode gerar um distanciamento entre as necessidades reais dos jovens e o que lhes é oferecido na escola.

Quando os estudantes classificam uma disciplina como "fútil", é necessário investigar se o conteúdo está sendo apresentado de forma relevante para suas vidas e aspirações. Será que o problema reside na falta de clareza sobre os objetivos da disciplina? Ou será que o formato de ensino não está engajando os estudantes da maneira como projetado pelos reformadores?

Diante das críticas feitas pelos autores e reforçada pelas gestoras entrevistadas é possível perceber uma contradição preocupante entre os objetivos proclamados pela reforma do NEM e a forma como essa reforma foi implementada. O que se observa é um planejamento insuficiente e uma implementação apressada, sem a devida preparação dos professores para assumirem as novas responsabilidades que a reforma impôs. Isso levanta uma outra questão: a quem realmente serve uma reforma educacional que, ao invés de fortalecer o sistema, gera insegurança e sobrecarga tanto para docentes quanto para jovens?

A reforma do Ensino Médio foi aprovada, conforme apresentada na exposição de motivos da Medida Provisória 746/24, com o objetivo de modernizar a educação, tornando-a mais relevante para os jovens e conectada às demandas do século XXI. Ao propor uma flexibilização do currículo e a inclusão de componentes curriculares como "Projeto de Vida" e itinerários formativos, a intenção era proporcionar aos estudantes uma formação mais integral, que os preparasse tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida em sociedade.

No entanto, o relato das gestoras, que afirmam que não houve preparação específica e que foi tudo através de estudo por conta própria, revela que a implementação da reforma desconsiderou aspectos fundamentais para seu sucesso. Apesar de iniciativas como os cursos oferecidos pelo MEC, em parceria com outras instituições como o AVAMEC e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, e, mais recentemente, pela plataforma IUNGO em Minas Gerais, esses programas de formação continuada têm se mostrado insuficientes para atender às reais necessidades dos docentes e dos estudantes. Essas formações, embora acessíveis, não garantem a preparação necessária para o ensino das novas disciplinas dos itinerários formativos. Essa lacuna leva alguns professores a buscar estratégias por conta própria, gerando insegurança e comprometendo a qualidade do ensino. Em outros casos, diante da falta de suporte adequado, os docentes optam por concentrar-se exclusivamente nos conteúdos de sua formação inicial, deixando de lado os temas dos itinerários, o que evidencia as

fragilidades do sistema ou ainda um possível movimento de resistência dos docentes à reforma.

Nesse contexto, a pressa em implementar a reforma parece atender mais a uma agenda política do que a uma preocupação genuína com a melhoria da educação. Ao priorizar a aprovação e a implementação rápida, sem considerar as condições estruturais e a formação dos profissionais envolvidos, a reforma fracassa em seus objetivos. Uma mudança tão significativa no Ensino Médio deveria ser acompanhada de um planejamento cuidadoso e de um investimento robusto na formação continuada dos docentes, garantindo que esses estejam preparados para lidar com os novos desafios pedagógicos.

Além disso, o relato das gestoras expõe uma desconexão entre as instâncias superiores da educação e o chão da escola. A implementação "vinda de cima" sem o devido preparo indica um distanciamento da realidade vivida nas escolas públicas, onde faltam recursos, tempo e suporte psicossocial. A reforma, nesses termos, parece estar mais voltada para o cumprimento de metas administrativas do que para a real transformação da educação.

As gestoras entrevistadas relataram ainda que como não houve uma capacitação prévia para os profissionais envolvidos na implementação, o resultado foi uma implementação desorganizada e ineficaz dos itinerários formativos, conforme podemos verificar no relato abaixo

Eu acho que ele veio para ser um desmanche na educação pública das pessoas menos favorecidas, dos mais vulneráveis, porque ele desmanchou a questão da grade curricular e veio essa nova proposta de itinerários e tudo mais, só que sem uma preparação. Então, desmantelou o que os meninos já tinham de pouco, de precário, desmantelou nesse sentido. Pode ser que a proposta tenha sido linda no papel, mas na prática, sucateou a educação dos meninos do ensino médio, é a minha opinião (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

Essa falta de investimento nos professores é sentida pelos próprios estudantes, como no relato de um estudante de 17 anos do 2º ano que diz que “Os professores não tem formação para dar aulas sobre essa matéria, se nem os professores sabem o que é a matéria, como passarão para os alunos? [sic]” (Estudante Aldebaran, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). A fala do estudante Aldebaran em destaque reforça a percepção de desorganização no processo de implementação do

NEM e corrobora as críticas de Cássio e Goulart (2022), que apontam para a desigualdade educacional acentuada pela reforma, especialmente nas escolas públicas.

Na rede pública, os docentes enfrentam sobrecarga e a responsabilidade de lecionar conteúdo para os quais não foram formados, muitas vezes sem o suporte pedagógico necessário. Isso compromete a qualidade do ensino, agrava as dificuldades de implementação e intensifica o adoecimento mental de uma categoria já vulnerável. Em contraste, nas escolas privadas, essas novas disciplinas frequentemente se limitam a uma maquiagem curricular, enquanto na prática, a carga horária é destinada ao aprofundamento de conteúdos cobrados no Enem (Oliveira e Barbosa, 2024). Essa disparidade reforça o abismo entre os estudantes das redes pública e privada, ampliando desigualdades no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

A lacuna apontada pelo estudante Aldebaran, ao questionar como professores podem ensinar conteúdos que não dominam, evidencia uma falha estrutural que compromete a qualidade do ensino. Em vez de promover uma educação alinhada às necessidades dos jovens, a reforma acaba intensificando a sensação de improviso e desigualdade, afetando negativamente o desenvolvimento educacional de muitos. A diretora destaca que: "Não teve formação para os professores e a contratação foi bem complexa" (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024). Essa ausência de investimento em formação é um dos fatores que dificultaram a implementação da reforma. Conforme destacado por Oliveira e Barbosa (2024) o problema central não reside na competência dos professores, mas nas condições estruturais impostas pela reforma.

A implementação do NEM evidenciou e aprofundou desigualdades educacionais, particularmente na rede pública, ao mesmo tempo em que trouxe uma precarização significativa do trabalho docente. Professores licenciados em áreas específicas têm sido obrigados a assumir disciplinas e componentes curriculares, como os Itinerários Formativos e Projeto de Vida, que não possuem correspondência com sua formação acadêmica (Oliveira e Barbosa, 2024). Essa imposição não se dá por falta de preparo dos profissionais, mas por uma necessidade de complementar suas cargas horárias devido às condições precárias do mercado de trabalho educacional.

A contratação de professores para as novas disciplinas do Novo Ensino Médio permanece como um dos principais desafios enfrentados pelas escolas. A dificuldade é agravada pela necessidade de preencher horários específicos, como o quinto e o sexto, que muitas vezes não se encaixam na agenda já organizada dos docentes. De acordo com a vice-diretora da instituição, muitos professores precisam buscar oportunidades em outras escolas ou bairros devido às limitações impostas pelos horários. Embora na escola em questão a situação tenha melhorado, devido ao vínculo entre os professores e a instituição, o problema ainda persiste.

Contudo, se a gente percebe que algum deles se licencia, por exemplo, vai ser um Deus nos acuda. Os meninos vão perder carga horária nesse sentido, porque não tem profissional preparado. Preparado já não tem mesmo, mas não tem profissional para vir cobrir nessa especificidade de horário (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

A substituição de docentes afastados continua sendo um desafio significativo, agravado não apenas pela falta de profissionais disponíveis e pela incompatibilidade de horários, mas, sobretudo, pela inadequação da qualificação dos professores em relação aos novos conteúdos exigidos pelos itinerários formativos. Os professores são formados para desenvolver e ministrar conteúdos diretamente relacionados à sua área de especialização, baseados em licenciaturas que estruturam sua formação pedagógica e disciplinar (Lopes, 2019). Esse cenário ressalta a importância de as políticas públicas priorizarem a formação, contratação e retenção de professores, com foco em criar condições de trabalho mais atrativas e sustentáveis a estes profissionais. Investir nos profissionais é essencial para superar essas barreiras e garantir a continuidade e a qualidade do ensino para que as reformas não se limitem a uma mudança curricular, mas se traduzam em uma transformação significativa e inclusiva na educação brasileira.

O Novo Ensino Médio, ao tentar flexibilizar o currículo, criou novos obstáculos que penalizam principalmente os estudantes da rede pública. Para superar esses desafios, é urgente valorizar os docentes, investir em formação continuada e reestruturar o planejamento curricular de forma que respeite a especialização docente e promova maior equidade entre as redes de ensino.

Além disso, a Lei nº 13.415/17 permite a contratação de profissionais de "notório saber". Contudo, essa solução paliativa apenas agrava a situação, pois, além

de não atender às necessidades pedagógicas essenciais, como o planejamento e a gestão de sala de aula, esses profissionais enfrentam dificuldades em atender as especificidades de cada estudante. Como já observado, esses obstáculos prejudicam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes. Esse ciclo de precariedade, com poucos profissionais disponíveis, professores sobrecarregados e falta de substituição em caso de afastamento, reflete uma estrutura educacional fragilizada.

Quanto aos investimentos realizados para a implementação do NEM, as gestoras relataram que a Secretaria de Estado de Educação tem fornecido materiais como kits de robótica e *Chromebooks*, com o objetivo de modernizar as práticas pedagógicas e alinhar o ensino às demandas contemporâneas. No entanto, apontou-se uma lacuna significativa: a dificuldade de operacionalizar esses recursos devido à falta de preparo técnico por parte dos professores. Embora o governo do estado de Minas Gerais tenha disponibilizado cursos pela plataforma longo, a formação oferecida ocorre em paralelo à implementação, gerando desafios significativos para os docentes.

Sobre isso, a vice-diretora reflete que

Aí, eu fico pensando assim ó: a secretaria está disponibilizando uma série de materiais, não está poupando esforços, a questão financeira a gente sabe que está indo bem nesse sentido, né diretora?<sup>22</sup>  
Com muito material, muita coisa interessante, muito utensílio, muito digital e tudo mais. Mas e o povo para mexer nisso e o pessoal para operacionalizar isso? (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

Essa situação suscita uma reflexão importante: o principal entrave estaria no modelo de formação continuada, realizado simultaneamente à implementação das mudanças, sem oferecer tempo adequado para que os professores assimilem as novas práticas? Essa abordagem, que pode ser descrita como "ajustar o percurso enquanto se caminha", intensifica a sobrecarga de uma categoria já pressionada por demandas excessivas. Diante das atividades escolares cotidianas, os professores enfrentam grandes dificuldades para conciliar essas exigências com a necessidade de capacitação.

---

<sup>22</sup> Ressalta-se que a entrevista foi realizada com a diretora e a vice-diretora da escola simultaneamente, no mesmo dia e horário.

Essa realidade não apenas limita o uso adequado dos materiais, mas também impacta negativamente a motivação dos professores, que se sentem despreparados para explorar plenamente as ferramentas disponibilizadas. Assim, embora o investimento seja válido, ele se revela insuficiente sem um planejamento prévio que considere a complexidade do processo de formação docente e o tempo necessário para sua implementação. Um modelo mais eficaz demandaria uma preparação anterior à entrega dos materiais, com formações específicas realizadas em momentos que não sobrecarreguem ainda mais os professores. Essa reflexão aponta para a importância de um planejamento mais integrado e sensível às realidades do cotidiano escolar. A implementação apressada e desorganizada, como relatado pelas gestoras, evidencia uma falha na formulação da política e indica que os desafios da realidade escolar não foram suficientemente considerados.

Na entrevista, foi discutida a infraestrutura da escola em relação às demandas do Novo Ensino Médio. As gestoras concordaram que a estrutura atual deixa a desejar, especialmente pela falta de espaço físico adequado para montar laboratórios e oferecer aulas práticas, como as eletivas de laboratório, limitando as possibilidades da escola e a vice-diretora relata que “a gente não tem nem espaço físico liberado, nem para fazer proposta, a gente não tem nenhum espaço físico. Então, como é que nós vamos montar um laboratório, por exemplo? Não tem. Onde é que nós vamos montar?” (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

Essas limitações parecem ter sido ignoradas no processo de planejamento, resultando em um modelo que apenas sobrecarrega o sistema. Surge, então, uma outra questão a ser analisada: por que essas dificuldades estruturais e a falta de recursos não foram resolvidas antes do início da implementação da reforma?

A vice-diretora expressa com clareza essa frustração, afirmando que o NEM, ao invés de melhorar, "sucateou" a educação pública, desmantelando o pouco que já existia e expondo ainda mais os jovens à precariedade do sistema. Se o objetivo era modernizar e tornar o ensino médio mais atraente e inclusivo, a prática tem mostrado o contrário. As elites continuam a ter acesso a uma educação de qualidade, enquanto os estudantes das escolas públicas, especialmente das periferias, veem-se confrontados com uma formação reduzida e menos oportunidades de acesso ao ensino superior. Ao final, a desigualdade no sistema educacional brasileiro é perpetuada e, em alguns casos, ampliada (Maciel, 2019).

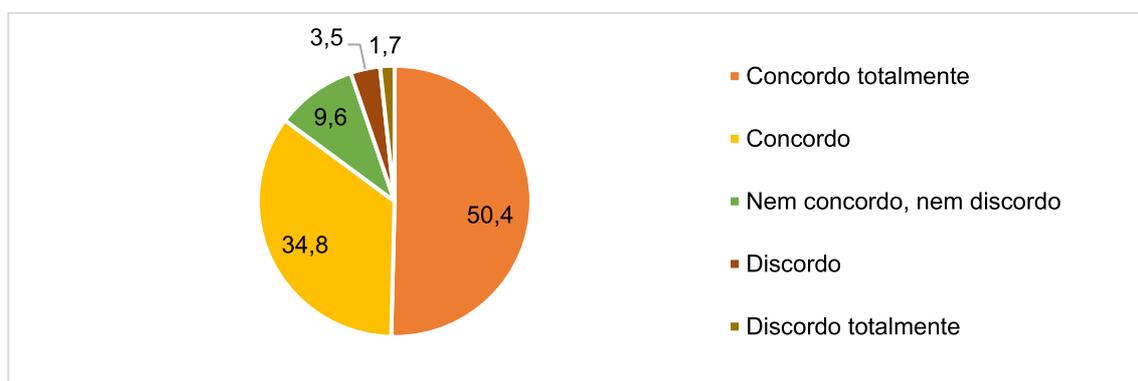
Oliveira e Silva (2020) afirmam que a Reforma do Ensino Médio, além de precarizar a formação dos jovens, aprofunda as já intensas desigualdades sociais no Brasil. Longe de representar um avanço, a medida é vista como um retrocesso, comprometendo conquistas históricas alcançadas por meio de lutas populares e configurando-se como uma forma de violência contra a educação pública e a sociedade brasileira.

A que propósito, então, serve essa reforma implementada de forma apressada? Embora a intenção seja nobre — melhorar o Ensino Médio e preparar melhor os jovens para o futuro —, a execução negligente compromete esses objetivos e pode até mesmo aprofundar as desigualdades já presentes no sistema educacional. Sem o suporte adequado, a reforma acaba sendo mais um fardo do que uma solução, tanto para os estudantes quanto para os professores.

### 3.4.2 Formação Geral Básica

Os dados coletados revelam uma importante contradição da política com relação a opinião dos estudantes sobre o NEM. Assim, o gráfico 5 apresenta a percepção dos estudantes acerca da contribuição das disciplinas da FGB para a sua formação.

Gráfico 5 – As disciplinas da FGB contribuem para minha formação

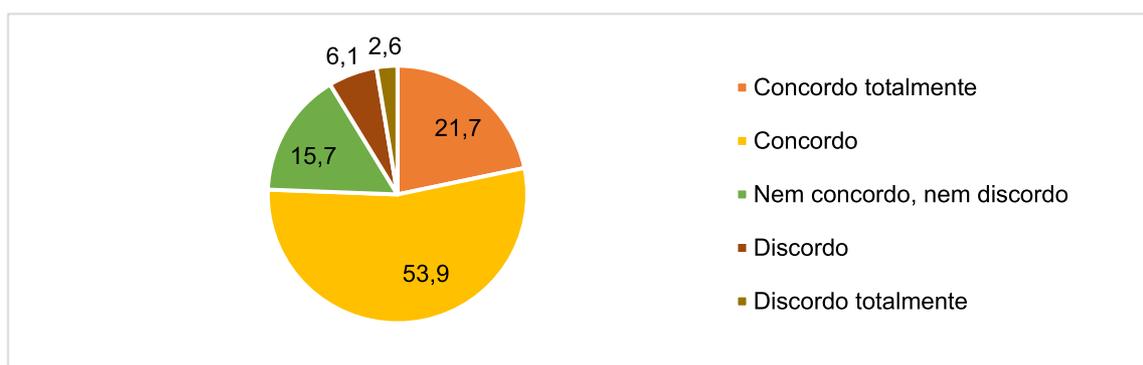


Fonte: Dados da pesquisa

A FGB é valorizada pelos estudantes, com 85,2% afirmando que essas disciplinas são importantes para sua formação acadêmica, conforme demonstrado no Gráfico 5, que reúne as respostas "concordo" e "concordo totalmente". Além disso,

75,6% dos estudantes, em algum grau de concordância, acreditam que a FGB contribui para sua preparação para o mercado de trabalho, como apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – As disciplinas da FGB contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

No entanto, apesar dessa percepção positiva, a reforma do Ensino Médio reduziu<sup>23</sup> a carga horária dedicada a essas disciplinas. Esse movimento, de redução de carga horária da FGB para oferta de Itinerário Formativo, feito para dar mais ênfase aos itinerários formativos, é problemático porque, enquanto o foco nas competências técnicas busca aproximar o ensino das demandas do mercado, os estudantes sentem que essa abordagem não está alinhada às reais necessidades educacionais e sociais dessa faixa etária.

A redução das disciplinas da FGB no Novo Ensino Médio é amplamente percebida como uma tentativa de limitar o acesso ao conhecimento e enfraquecer a capacidade crítica e autônoma dos estudantes. Essa mudança, segundo os participantes da pesquisa realizada por Reyes (2019), é vista como uma estratégia que privilegia a formação de mão de obra barata em detrimento de uma educação ampla e emancipadora. Os estudantes que participaram do estudo realizado pela autora, assim como os estudantes que responderam ao formulário aplicado na presente pesquisa, manifestaram insatisfação com essas alterações, considerando-

<sup>23</sup> A recomposição da carga horária da FGB foi um dos pontos mais debatidos na reforma da reforma do Novo Ensino Médio. Com a publicação da Lei nº 14.495/2024 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em novembro de 2024, houve uma reestruturação significativa. No Ensino Médio regular, a carga horária foi retomada para 2400 horas, assegurando maior espaço para as disciplinas das quatro áreas do conhecimento.

as um retrocesso para a democratização do conhecimento e a construção de uma formação integral.

O foco excessivo nas competências técnicas, associado à pressão para adotar itinerários formativos sem a devida preparação, compromete o tempo dedicado a disciplinas que promovem habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a cidadania e a participação social. Nesta mesma direção, Ferretti (2018) ressalta que a educação não deve ser reduzida à função de preparar trabalhadores, mas deve ser um espaço para o desenvolvimento integral, que inclui a análise crítica, a criatividade e a consciência social. A diminuição dessas dimensões pode alienar os estudantes e perpetuar um sistema desigual, favorecendo as classes mais privilegiadas. Essa crítica é reforçada pelos dados obtidos nos questionários aplicados aos estudantes, que expressaram descontentamento com a formação oferecida e preocupação com suas perspectivas futuras. Entre as falas, destaca-se o posicionamento de um estudante do 2º ano que aponta que

O Novo Ensino Médio é uma vergonha pra educação pública desse país, nossas escolas além de não estão preparadas e não têm a infraestrutura para lecionarem as novas matérias e nem as antigas. As matérias são extremamente repetitivas, o que a gente já aprendeu no começo do ano em uma disciplina, estamos aprendendo de novo em outra. Não estamos preparados pra nada, não sabemos resolver coisas básicas de um adulto. A desigualdade de ensino entre a rede pública e privada está só aumentando e os mais prejudicados seremos nós, estamos perdendo o senso crítico e histórico, e como os pobres são a maioria seremos ainda mais usados como massa de manobra para as pessoas ricas e estudas. O Ensino médio precisa ser mudado sim, mas não desse jeito [sic] (Estudante Antares, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

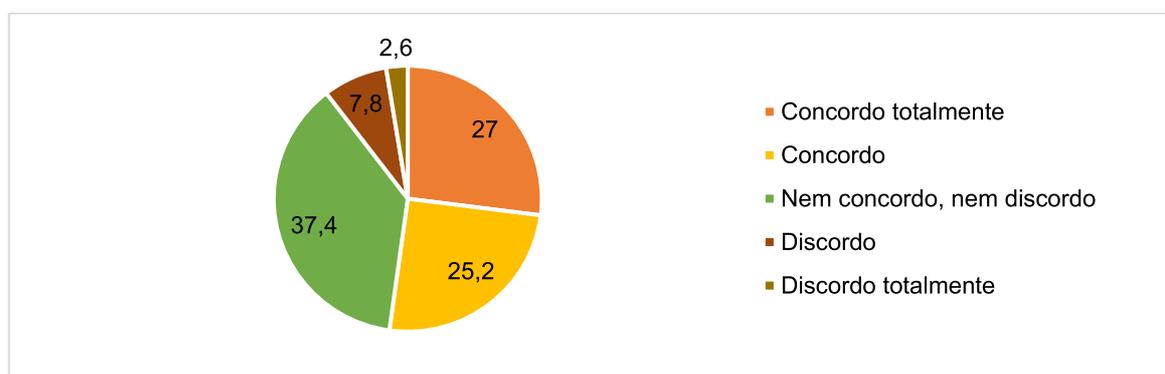
Jacomini (2022), que aponta a reforma do Ensino Médio como uma ruptura com a formação científica e humanística prevista pela LDB/96, expõe um ponto central: o NEM, ao direcionar estudantes das classes populares para itinerários formativos, pode estar limitando suas chances de acesso ao ensino superior. Enquanto as elites e classes médias mantêm o acesso a uma formação mais completa, a reforma parece ter reduzido o acesso ao conhecimento para a maioria dos jovens brasileiros, especialmente aqueles mais vulneráveis. Isso levanta uma reflexão importante: será que na elaboração dessa política pensou-se em como ela seria implementada na prática e se era, de fato, exequível?

Reformas educacionais como o NEM, que afetam milhões de jovens, precisam ser acompanhadas de um estudo aprofundado sobre a viabilidade prática e das condições locais. Sem um planejamento robusto e suporte adequado, tais políticas correm o risco de agravar ainda mais as desigualdades educacionais, em vez de promover a inclusão e o desenvolvimento (Ferretti, 2018). Diante dessa realidade, é essencial refletir sobre a execução das políticas educacionais: como podem ser planejadas e implementadas de maneira que considerem as condições reais das escolas?

### 3.4.3 Itinerários Formativos: Limitações e Perspectivas de Futuro

Um dos principais pilares do NEM são os itinerários formativos, que visam oferecer maior flexibilidade e autonomia ao estudante. Contudo, a implementação desse modelo tem gerado frustrações, como podemos verificar no gráfico 7.

Gráfico 7 – Essas disciplinas do Itinerário Formativo não são necessárias para minha formação



Fonte: Dados da pesquisa

Diante da afirmativa “Essas disciplinas do Itinerário Formativo não são necessárias para minha formação”, apenas 12,4% dos estudantes acreditam que as disciplinas dos itinerários são essenciais para sua formação, somando-se os percentuais de quem discorda e discorda totalmente com essa afirmativa (Gráfico 6).

Os comentários dos estudantes ao final do questionário foram muito importantes, ao nos possibilitar maior aproximação de suas opiniões acerca do NEM.

Suas declarações ilustram a sensação de exclusão e a percepção de que a reforma do ensino médio, ao invés de reduzir desigualdades, pode estar ampliando-as.

Atrapalhou bastante, tiraram as aulas que realmente importam para colocar matérias que nem os professores sabem e só enrolam. Isso deixa a escola pública em desvantagem principalmente no ENEM comparado a escolas privadas que realmente colocam as matérias básicas em prioridade no ensino básico (Estudante Spica, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

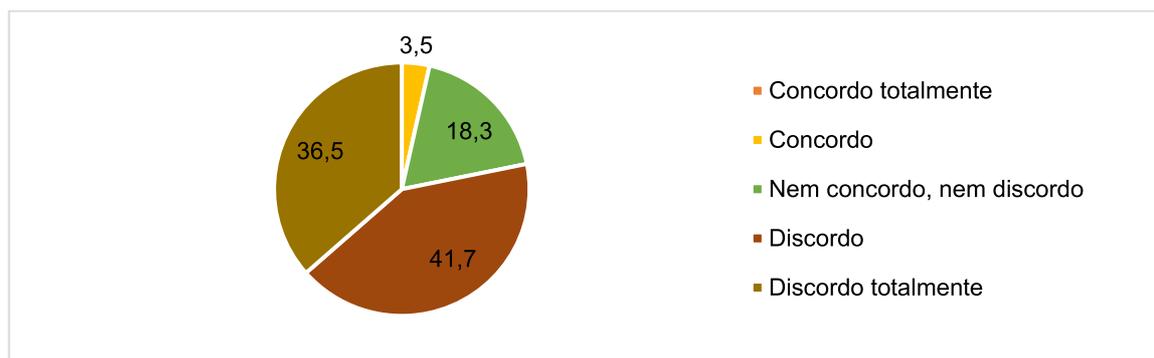
O descontentamento do estudante Spica, do 3º ano, evidencia uma crítica à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, cuja proposta, embora tenha buscado aumentar a autonomia por meio dos itinerários formativos, nem sempre atende às expectativas dos estudantes. A "flexibilização" no contexto educacional carrega uma dualidade: enquanto sugere autonomia, inovação e escolha, pode também resultar em precarização, desigualdade e exclusão social. Sem regulamentação adequada, a flexibilização amplifica desigualdades, concentrando o acesso ao conhecimento e reforçando processos de exclusão. Nesse sentido, a diversificação curricular, se mal planejada, não apenas reflete as desigualdades sociais, mas também as intensifica, criando um sistema educacional que legitima a exclusão e limita oportunidades iguais para os estudantes (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Reyes (2019) aponta que o modelo proposto reflete uma visão utilitarista do conhecimento, priorizando competências e habilidades voltadas à formação de mão de obra, em detrimento de uma formação integral que valorize o amplo acesso ao saber. No contexto dos itinerários formativos, essa abordagem apresenta desafios adicionais, já que a organização desses percursos foi deixada a critério dos sistemas de ensino e compromete o princípio de liberdade de escolha propagado pelo Governo.

Sem os investimentos necessários, a ampliação da jornada e a diversificação dos percursos formativos não alcançam seu potencial e, em vez de combater a exclusão, podem aprofundá-la (Lino, 2017). O modelo, que visava aproximar o ensino das demandas do mercado, acaba não preparando adequadamente os estudantes para exames como o ENEM, reforçando as desigualdades entre escolas públicas e privadas. Assim, muitos estudantes das redes públicas, como o estudante participante da pesquisa, percebem sua formação acadêmica prejudicada, sem a base sólida oferecida pela Formação Geral Básica, essencial para a continuidade dos estudos.

Além disso, diante da afirmativa “Gosto das aulas das disciplinas do Itinerário Formativo e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas”, grande maioria (78,2%) dos estudantes que responderam ao questionário, discordam em alguma medida de que gostam dessas aulas, como demonstra o gráfico 8.

Gráfico 8 – Gosto das aulas das disciplinas do Itinerário Formativo e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa

Essa percepção negativa também aparece nas declarações de outros estudantes, que destacam a falta de conexão dos itinerários com o Enem e vestibulares, como relatado por um estudante de 16 anos do 2º ano

Minha opinião sobre o ensino médio, é que deveríamos ter mais aprofundamentos nas matérias, deveria ter matérias mais interessantes sabe, matérias que realmente nos ajudaria a agregar mais ao mercado de trabalho, algo que nos ajudaria no Enem, igual esse ano não tem REDAÇÃO DO ENEM, isso seria muito mais que fundamental pra nós do NEM, porque vamos precisar aprender a fazer uma redação, temos que nos preparar mais pra essa etapa da nossa vida sabe, não vai ser nada fácil, eu acho que temos que nos preparar muito ainda pra isso, temos que ter psicológico pra fazer uma redação do enem (Estudante Pollux, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Essas falhas são também abordadas por autores como Bugs, Tomazetti e Oliari (2020) e Cássio e Goulart (2022), que alertam para o risco de a reforma aumentar as desigualdades educacionais, especialmente em escolas públicas com infraestrutura precária. O NEM, ao flexibilizar o currículo e delegar aos sistemas de ensino a oferta dos itinerários formativos, pode acabar limitando o acesso a uma formação diversificada, especialmente em escolas públicas que não dispõem de infraestrutura

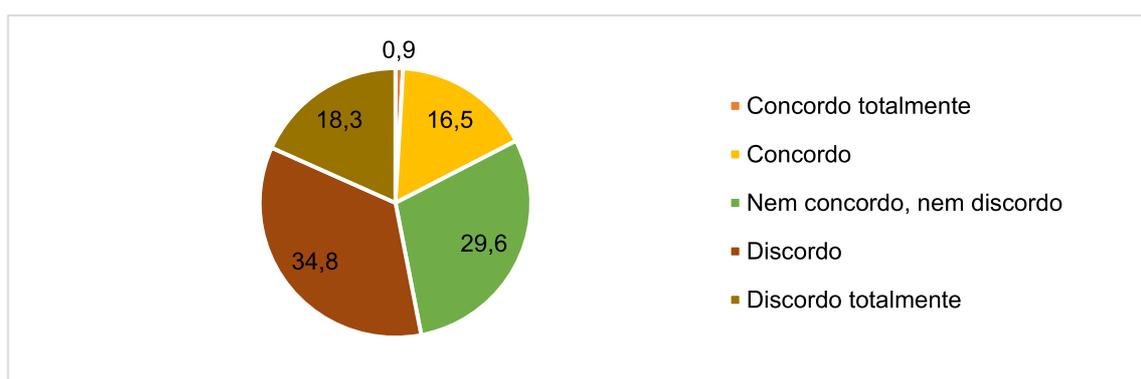
adequada para ofertar todos os itinerários previstos. A insatisfação com a redução da FGB e a priorização de competências técnicas entre os estudantes corrobora essa crítica, demonstrando que a especialização precoce pode restringir as oportunidades acadêmicas e profissionais dos jovens de classes sociais menos favorecidas.

Outro dado importante a ser destacado é que 80% dos estudantes respondentes concordam que as aulas do IF não deveriam ser obrigatórias, o que aparece, também no relato do Estudante Sol abaixo.

Na minha opinião, os itinerários não deveriam ser obrigatórios, professores não poderiam aplicar provas, apenas exercícios e trabalhos em sala de aula. Isso acaba encarregando demais os alunos do NEM, pois alguns já trabalham ou fazem curso técnico e não sobra tempo para estudar para as provas (Estudante Sol, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

A frustração dos estudantes também se estende à percepção da utilidade dessas disciplinas no contexto de suas futuras carreiras. O gráfico 9, demonstra que apenas 17,4% dos estudantes, somando os que concordam e os que concordam totalmente, concordam que os itinerários formativos os preparam para o mercado de trabalho, o que contraria diretamente o objetivo principal do NEM.

Gráfico 9 - As aulas das disciplinas do Itinerário Formativo contribuem para que possa seguir para o mercado de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

Essa baixa aprovação reflete uma desconexão significativa entre a teoria da reforma e a sua aplicação prática nas escolas brasileiras. Além disso, uma parcela significativa, 65,2%, acredita que as disciplinas dos itinerários formativos não atendem às suas expectativas como estudantes, reforçando a ideia de que a reforma precisa

atender às necessidades reais dos estudantes. Oliveira (2020) critica essa abordagem ao apontar que a flexibilidade prometida pela reforma é ilusória, sugerindo uma personalização educacional que, na prática, não se realiza. Segundo o autor, ao propor uma adaptação da trajetória escolar aos interesses individuais e ao mercado de trabalho, a reforma se apropria de uma retórica de inovação e progresso que mascara seu efeito real de aprofundamento das desigualdades sociais.

O NEM, ao ser pensado para preparar melhor os jovens para o mundo profissional, falha nesse aspecto crucial, segundo a percepção dos próprios estudantes que dizem que “Na minha opinião, o projeto na teoria é muito interessante, mas na prática foi mal organizado” (Estudante Denebola, 3º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). Outro diz ainda que “O novo ensino médio acabou com o ensino de matérias mais importantes” (Estudante Regulus, 3º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). E ainda complementam que “O novo ensino médio não ajuda em nada, só atrasa a vida do estudante” (Estudante Castor, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Para muitos estudantes, como relatado nos depoimentos, o modelo não prepara adequadamente para o mercado e reduz o foco em disciplinas fundamentais, essenciais para a continuidade dos estudos e a formação integral. Essa lacuna é particularmente prejudicial para estudantes das escolas públicas, que passam a contar com uma formação técnica limitada e menos orientada ao desenvolvimento crítico e acadêmico. A promessa de modernização e liberdade de escolha acaba por acentuar desigualdades, beneficiando quem já tem acesso a uma educação mais completa, enquanto os mais vulneráveis se veem restritos a uma formação técnica que não atende às suas expectativas nem às exigências do mercado de trabalho, o que fica evidenciado pelo relato de um estudante de 16 anos do 2º ano

Muitas disciplinas desnecessárias. Etnerarios que falam da mesma coisa só pra tomar tempo e cumprir horário. Colocaram matérias iguais ao invés de colocar disciplinas que realmente vão ajudar na nossa vida, como áreas de trabalho e etc. E professores que também foram pegos de surpresa e não sabem exatamente sobre a matéria [sic] (Estudante Adhara, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Esse descompasso entre a expectativa e a realidade é reforçado pela vice-diretora, que afirma

Eu acho que eles ficaram mais exauridos, tadinhos. O corpo deles custou dar conta do recado e eu acho que ainda não deu. Eles estão muito cansados, a gente vê no rosto deles que eles estão exauridos, eles estão muito cansados. E dependendo do itinerário, tem uns que não são aplicáveis para a vida e aí eles ficam por entender também, né? (Vice diretora, entrevista concedida em 23/09/2024)

O novo currículo do ensino médio tem sido criticado por limitar o direito à formação básica comum e ampliar desigualdades educacionais, ao restringir a escolha dos itinerários formativos e favorecer cursos privados preparatórios (Vicente; Moreira, 2019). Essa estrutura reproduz relações de poder que perpetuam desigualdades sociais, afetando especialmente a classe trabalhadora. Além disso, a precariedade das escolas públicas, marcada pela falta de recursos, inviabiliza a oferta completa dos itinerários e aprofunda as dificuldades dos estudantes (Reyes, 2019).

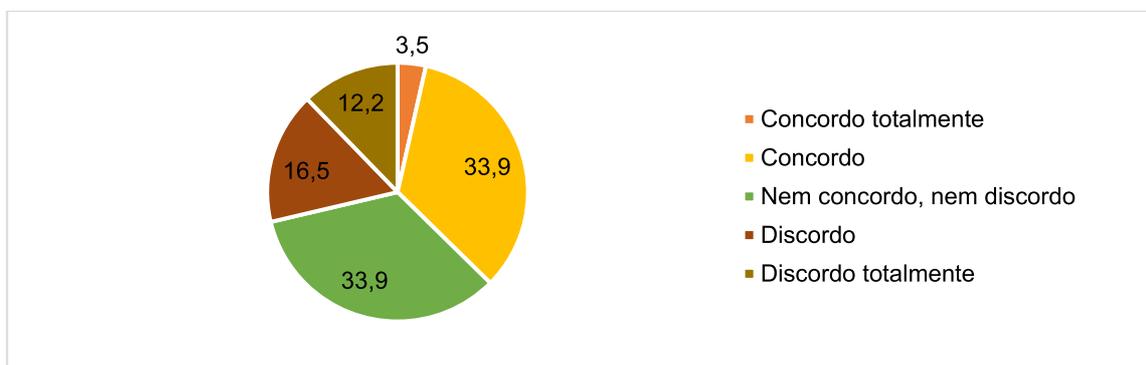
O descontentamento dos estudantes também se relaciona com a crítica à especialização precoce promovida pelos itinerários formativos. Essa abordagem alinha o currículo escolar às demandas do mercado de trabalho, desvalorizando disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, como Filosofia e Sociologia, que foram reduzidas ou excluídas no Novo Ensino Médio. Essa "mercantilização da educação" compromete a formação integral, limitando a capacidade dos jovens de refletir sobre questões sociais e exercer sua cidadania plena (Pinto; Melo, 2021).

Essas questões convergem no sentimento dos estudantes de que o modelo atual não responde às suas expectativas de uma educação ampla e equilibrada. Enquanto alguns reconhecem a importância de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, muitos defendem um currículo que valorize também outras áreas do conhecimento, essenciais para o desenvolvimento de habilidades técnicas e intelectuais (Reyes, 2019). Assim, as críticas dos estudantes tanto desta pesquisa quanto da pesquisa realizada por Reyes (2019) refletem a necessidade de repensar o Novo Ensino Médio para garantir que ele atenda às demandas do mercado sem comprometer a formação crítica e cidadã.

Outro ponto de destaque é a neutralidade observada em relação às disciplinas das áreas de aprofundamento, com 33,9% dos estudantes permanecendo neutros sobre a escolha das áreas de aprofundamento e sua importância para que possam

focar nos estudos e no que realmente têm interesse de estudar, conforme o gráfico 10.

Gráfico 10 – As disciplinas das áreas de aprofundamento são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar



Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados revela uma divisão significativa na opinião dos estudantes sobre a relevância das disciplinas de aprofundamento para o foco em áreas de interesse. Enquanto 37,4% dos estudantes concordam, em diferentes graus, que essas disciplinas são importantes para direcionar seus estudos para temas de real interesse, uma parcela considerável de 28,7% discorda dessa afirmação. Além disso, chama a atenção que 33,9% dos estudantes permanecem neutros, indicando uma falta de posicionamento claro ou talvez uma incerteza em relação à importância desses aprofundamentos.

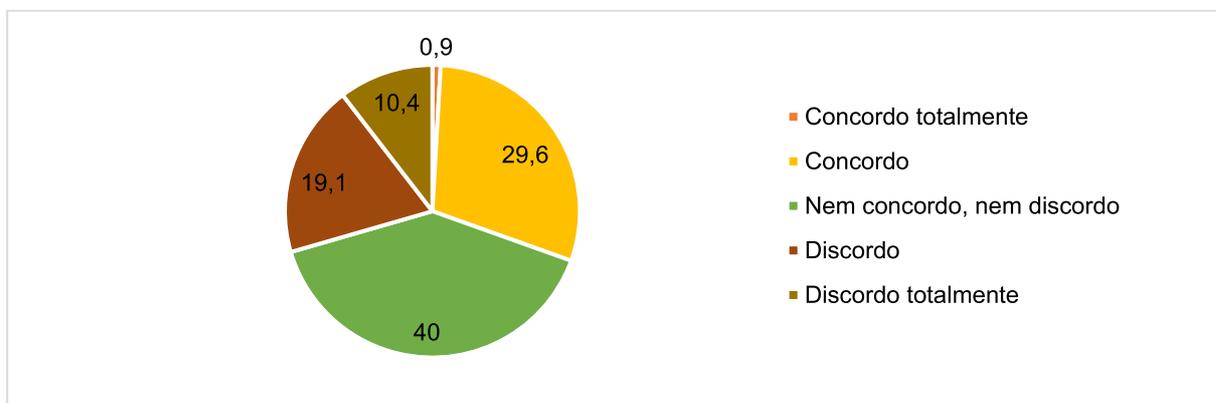
Os dados evidenciam uma falta de consenso entre os estudantes, o que sugere que a implementação dos itinerários formativos não atende plenamente às expectativas de todos os envolvidos. Por um lado, o modelo parece oferecer uma sensação de escolha e foco em interesses específicos; por outro, a alta porcentagem de estudantes que discordam ou se mantêm neutros sugere que muitos ainda não se sentem beneficiados ou confiantes de que esse aprofundamento curricular contribua para seus objetivos.

Essa divisão reflete possivelmente uma lacuna entre a proposta teórica da reforma e sua prática no ambiente escolar, onde nem todos os estudantes conseguem ou desejam um direcionamento específico, e muitos ainda consideram que a formação integral seja mais valiosa em termos de conhecimento e oportunidades futuras.

Entretanto, vale ressaltar que um dos principais equívocos do Novo Ensino Médio é a ideia propagandeada de que os estudantes teriam autonomia para escolher as áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses. Na prática, essa promessa tem se mostrado uma falácia, já que a oferta dos itinerários é limitada pelas condições estruturais das escolas e pelas decisões administrativas dos sistemas de ensino (Vicente; Moreira, 2019). Caso os estudantes realmente tivessem a liberdade de escolha defendida pela reforma, o modelo poderia ser mais atrativo e significativo, permitindo-lhes estudar temas alinhados às suas aspirações, em vez de seguirem itinerários impostos que muitas vezes não despertam seu interesse ou não contribuem para seus objetivos futuros.

Isto também é observado em relação às disciplinas eletivas, com 40% dos estudantes permanecendo neutros sobre a escolha das eletivas e sua importância para que possam focar nos estudos e no que realmente têm interesse de estudar, como podemos ver no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 – As disciplinas Eletivas são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados sobre as disciplinas eletivas, que mostram 40% dos estudantes em posição neutra, 29,5% em desacordo e 30,5% em concordância, também revelam uma falta de clareza ou de convencimento quanto à efetividade das disciplinas eletivas para os objetivos educacionais dos estudantes. O alto índice de respostas neutras sugere que muitos estudantes não percebem um impacto direto das eletivas em sua formação ou talvez sintam que elas não atendem às expectativas ou necessidades que julgam importantes para seu desenvolvimento educacional e social.

Essa divisão de opiniões pode ser interpretada à luz das críticas de Silva e Silva (2021), que apontam para o risco de uma "liberdade de escolha" nos itinerários formativos que, embora aparente promover autonomia, tende a negligenciar a importância de uma formação mais ampla e integrada. A ênfase excessiva em disciplinas técnicas e voltadas ao mercado, como destacam os autores, compromete uma educação que deveria contemplar tanto o desenvolvimento pessoal quanto a formação de cidadãos críticos e capazes de tomar decisões informadas. O foco nas habilidades básicas e instrumentais, como informática e operações matemáticas, reflete um direcionamento voltado mais para a inserção no mercado de trabalho do que para a construção de uma base sólida em áreas que cultivem o pensamento crítico e o conhecimento humanístico.

Lopes (2019) reforça a necessidade de um aprofundamento na compreensão das práticas escolares, destacando que o sentido e a relevância dos conteúdos eleitos pelos estudantes devem ser avaliados no contexto de uma formação integral. Quando o NEM propõe eletivas como parte de um currículo personalizado, mas focado em um desenvolvimento de competências limitadas, ele gera incertezas e frustrações nos estudantes, que não veem nessas disciplinas um valor imediato ou aplicável às suas vidas e carreiras futuras.

Dessa forma, ao se alinhar prioritariamente às demandas econômicas, a reforma não parece integrar plenamente os interesses educacionais dos jovens, criando um efeito de superficialidade que Silva e Silva (2021) alertam como um afastamento de uma formação mais cidadã. Essa estratégia, ao invés de promover uma educação inclusiva e completa, cria lacunas em áreas essenciais, dificultando que os estudantes se sintam de fato preparados para os desafios sociais e profissionais.

Uma outra hipótese que pode ser dada a essa neutralidade pode estar relacionada à dúvida sobre se os estudantes realmente tiveram a oportunidade de estudar o que desejavam ou se essa percepção foi influenciada pelas áreas de aprofundamento e eletivas oferecidas pela escola, que podem não ter atendido suas expectativas.

O sentimento de falta de escolha real é reforçado por falas dos estudantes que apontam a falta de alinhamento entre as disciplinas ofertadas e seus interesses pessoais e dizem que: "Não tive aulas do itinerário que escolhi e é cansativo" (Estudante Shaula, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024). Outro

estudante diz ainda que “Algumas matérias eu acho extremamente desnecessárias e cansativas” (Estudante Bellatrix, 3º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024) e outro estudante complementa que: “Muita coisa desnecessária e tirou aulas mais importantes” (Estudante Barnard's Star, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Quando questionada sobre se as escolhas dos estudantes dentro da escola realmente refletiram suas preferências e se havia um leque de opções disponível, além de como a escola se organizou para oferecer essas opções considerando sua infraestrutura, a gestora respondeu que

primeiramente teve que fazer um levantamento das disciplinas que a escola poderia trabalhar de acordo com a realidade, porque fora da realidade não teria como fazer nada. E os alunos optaram através da afinidade que eles tinham. Foi feito um trabalho de pesquisa, um trabalho de conversa, de diálogo para que eles fizessem as escolhas (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

As falas das gestoras revelam que, no Novo Ensino Médio, a seleção de itinerários formativos pelos estudantes é limitada por questões institucionais, como infraestrutura e recursos disponíveis, ao invés de refletir plenamente as preferências dos estudantes. Essa situação revela um descompasso entre a proposta de liberdade de escolha do NEM e as condições reais das escolas, onde, na prática, as escolhas acabam sendo condicionadas por limitações estruturais. Embora a flexibilidade tenha sido divulgada como um direito de escolha dos estudantes, na prática, essa liberdade é limitada, já que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários, restringindo as opções disponíveis para os estudantes. Assim, a escolha não é plena, mas condicionada à oferta de cada instituição (Vicente; Moreira, 2019). Desse modo, a escolha dos estudantes se molda mais às limitações do sistema do que às suas aspirações educacionais e pessoais.

Em tese, as instituições seguem corretamente a norma, mas isso não elimina a falácia da escolha propagandeada pela reforma. O modelo atual reflete uma dinâmica curricular já existente, na qual as decisões sobre conteúdos sempre foram condicionadas pelas estruturas do sistema. A diferença é que, anteriormente, não se alimentava a expectativa de autonomia dos estudantes, enquanto agora a propaganda sugere um protagonismo que, na prática, não se concretiza. São escolhas feitas em cima de escolhas, mas sem garantir o poder de decisão prometido aos estudantes.

Ainda de acordo com o relato da diretora “É, eu acho que deixa a desejar. Apesar que eu acho que muitas escolas atuais não estão preparadas com espaço físico mesmo não” (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024). A vice-diretora complementa ainda que “a gente não tem nem espaço físico liberado, nem para fazer proposta, a gente não tem nenhum espaço físico. Então, como é que nós vamos montar um laboratório, por exemplo? Não tem. Onde é que nós vamos montar?” (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024). Essa limitação física, afeta diretamente a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, sobretudo nas áreas que demandam instalações específicas, como laboratórios de ciências e informática.

A vice-diretora, destaca ainda a intenção de orientar os estudantes na escolha de áreas de afinidade, mas reconhece a dificuldade de antecipar os efeitos dessa decisão no longo prazo, dada a idade dos estudantes

Porque, de qualquer forma, eles ainda são muito novos, pra ter essa dimensão do lá na frente [...] se ele mudar de ideia depois, não existe o depois, não tem jeito dele voltar atrás, como é que ele vai voltar atrás. Porque a coisa é muito bacana, é muito bonito mesmo, né, dele ter essa opção, mas é engessado do mesmo jeito (Vice-diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

Ambas as falas apontam para o problema de uma flexibilidade que, na prática, é "engessada", como a própria vice-diretora relata, limitando a escolha e trazendo implicações para o futuro acadêmico e profissional dos estudantes. Essa dinâmica ilustra uma contradição no modelo do NEM, onde a autonomia proposta pela reforma é restringida pela capacidade estrutural e organizacional das escolas. O que fica evidenciado no relato do estudante Alnitak do 2º ano de 16 anos, que expressa que

Acho que a ideia do novo ensino médio, não condiz com a realidade que ele foi aplicado, não foi estudado como ele aconteceria em escolas com pouca estrutura e pouco investimento, não colocaram professores qualificados para os itinerários, e foi um erro tirar a carga horária das matérias 'normais' como português e matemática, pois são elas que vão nos ajudar no ENEM e no Vestibular (Estudante Alnitak, 2º ano, 16 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Ribeiro (2022) aponta que essa pressão para a escolha precoce pode restringir as oportunidades futuras dos estudantes, prejudicando especialmente os estudantes

de baixa renda, que possuem menos acesso a informações e recursos de apoio, limitando seu potencial de desenvolvimento.

Essas limitações, como apontam Cassio e Goulart (2022), refletem um cenário em que a autonomia dos estudantes é frequentemente ilusória, pois suas escolhas são subordinadas às opções previamente determinadas pelo sistema de ensino e pela estrutura escolar. Essa ausência de autonomia é explicitada nas opiniões dos estudantes, que criticam o desalinhamento entre o que é ofertado e o que realmente desejavam estudar.

A legislação, disposta pela Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 36, ao permitir que os sistemas de ensino elaborem currículos de acordo com suas capacidades, legitima uma flexibilização que beneficia mais as limitações institucionais do que a autonomia estudantil. Gomes; Gomes (2024) observam que essa política de adaptação curricular, embora viabilize o funcionamento do NEM em diferentes contextos, amplia as desigualdades ao permitir que a escolha dos itinerários seja determinada por fatores estruturais e econômicos das escolas, ao invés das preferências dos estudantes. Essa abordagem não apenas restringe a liberdade de escolha, mas também reproduz desigualdades ao privar certos estudantes de um currículo mais amplo, especialmente em regiões e municípios menos favorecidos.

As críticas dos estudantes ao NEM vão além das questões práticas e tocam em pontos mais profundos, como a falta de envolvimento de professores e estudantes nas decisões sobre o sistema educacional. A prática de realizar mudanças estruturais na educação por meio de medidas provisórias reflete uma abordagem autoritária, comprometendo o diálogo entre acadêmicos e legisladores e favorecendo um cenário de decisões impostas de cima para baixo (Lino, 2017). A percepção de que a reforma foi implementada de forma autoritária, sem diálogo com os principais envolvidos, contribui para o descontentamento generalizado, reforça a insatisfação dos estudantes com a reforma e alimenta uma sensação de distanciamento entre o que é proposto e as reais necessidades do ambiente escolar. Como relatado por um dos estudantes, as mudanças parecem desconsiderar a realidade brasileira, marcada por desigualdades e pela estrutura deficitária das escolas públicas, além de ignorarem a experiência dos professores e as expectativas dos jovens, o que pode ser percebido pelo depoimento de um estudante de 16 anos do 2º ano

Quando foi anunciado a proposta do novo ensino médio, pensei que seria uma ampliação das matérias fundamentais básicas e não foi nada disso. Após a escola fornecer uma ‘escolha’ para as matérias que gostaríamos de estudar para o próximo ano (que inclusive foi totalmente desorganizado) não houve apresentação clara sobre cada tema e muito menos o quanto iria ter matérias que na minha opinião são desnecessárias (algumas considero legais de se ter, mas não são aplicadas da maneira certa). Acho que o novo ensino médio, se ainda quiser continuar tem muito o que mudar e principalmente escutar os estudantes para que assim seja algo recíproco e prazeroso de se ter, até porque foi algo decisivo entre ELES e não pela gente, tanto é que a decisão de nos ‘escutar’ e questionar as escolhas das matérias foi DEPOIS da aplicação definitiva do projeto [sic] (Estudante Dubhe, 2º ano, 16 anos, grifo do participante, questionário aplicado em 20/09/2024).

O relato do estudante expressa frustração com o Novo Ensino Médio, especialmente ao mencionar a falta de clareza sobre os conteúdos das disciplinas oferecidas e a desorganização do processo de escolha. Ao afirmar que a decisão sobre as disciplinas foi “entre ELES e não pela gente”, o estudante ressalta a sensação de exclusão e a percepção de que as opções foram impostas, em vez de serem construídas de forma colaborativa. Essa crítica à falta de escuta é reforçada por outro estudante, que de forma incisiva declara: “É bem desnecessário, em minha opinião eles não pensaram em todas as pessoas quando inventaram esse ensino e ele não é nem um pouco igualitário, gostaria de uma reforma já” (Estudante Mintaka, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024), o que reflete um desejo por mudanças mais inclusivas e igualitárias. Assim, além de expressarem insatisfação com o modelo atual, os estudantes demandam uma educação que considere suas necessidades e realidades, promovendo um ensino mais justo e participativo.

Esse sentimento de distanciamento entre a reforma e as necessidades reais dos estudantes é um fator central na insatisfação generalizada com o Novo Ensino Médio, como relata outro estudante, “Infelizmente algo que era para acrescentar e ajudar acabou atrapalhando. Não pensaram nos alunos, apenas empurraram matérias estressantes, e organizaram de maneira porca e desorganizada” (Estudante Mimosa, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Esses depoimentos sublinham a importância de um processo de reforma educacional que integre a participação ativa dos jovens, valorizando suas opiniões e demandas. Evidenciando um pedido claro por maior escuta e participação na

reformulação do ensino médio, destacando uma insatisfação que transcende a mera escolha de disciplinas e aborda a ausência de diálogo nas decisões educacionais.

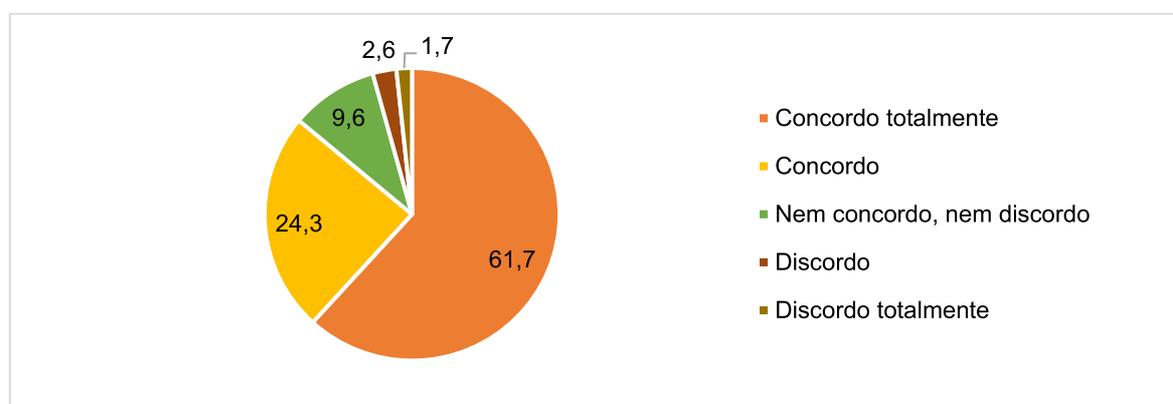
Essa desconexão entre a proposta educacional e as condições reais do contexto escolar também foi observada em um estudo sobre a evasão no Ensino Médio realizado por Dayrell e Jesus (2016). Os autores identificaram que fatores como problemas de infraestrutura, currículos distantes das experiências e dos projetos de futuro dos jovens, além da falta de preparo ou de motivação dos professores, exercem influência direta na decisão dos jovens de abandonarem a escola. Os autores afirmam ainda que as barreiras à permanência escolar, segundo os próprios estudantes, não se limitam às questões internas das escolas, mas incluem fatores externos que contribuem para a exclusão escolar nessa fase crucial de ensino.

Além disso, as metodologias adotadas pelos professores, que frequentemente carecem de estratégias para engajar os jovens, são agravadas pela insuficiência de recursos didáticos e pela falta de infraestrutura adequada, incluindo tecnologias que poderiam tornar o ensino mais dinâmico e atrativo (Reyes, 2019). Esses desafios, que refletem o descompasso entre a política educacional e as condições reais das escolas, contribuem para o crescente descontentamento dos jovens, que enxergam na reforma um projeto distante das suas necessidades e das reais condições de aprendizagem no Ensino Médio.

#### **3.4.4 O Uso do Livro Didático**

A situação apresentada pelo gráfico 12 sugere que, apesar dos esforços iniciais da coordenação pedagógica, durante a implementação do NEM em 2022, para orientar os docentes sobre o uso dos livros didáticos e a integração de novas metodologias, há um descompasso entre a teoria e a prática observada no cotidiano escolar.

Gráfico 12 – Meus professores não utilizam frequentemente os livros didáticos do Novo Ensino Médio



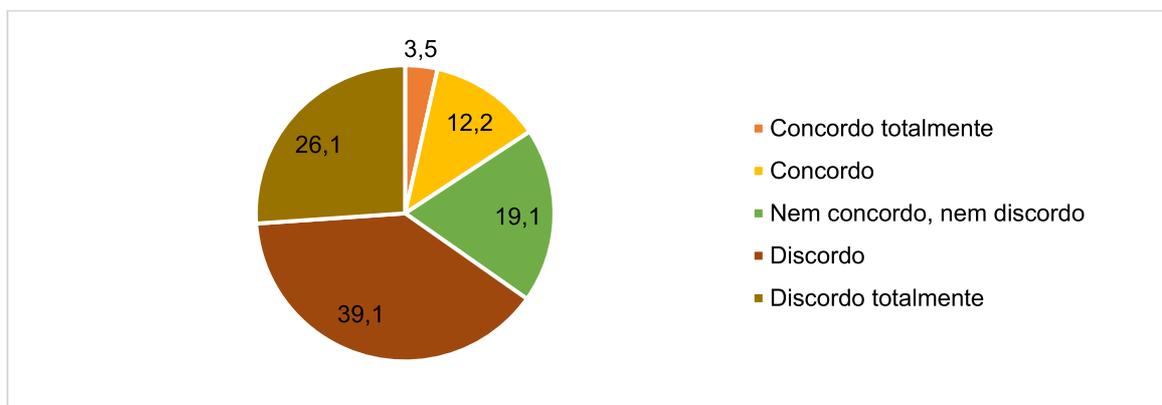
Fonte: Dados da pesquisa

O fato de que 86% dos estudantes relatem que os professores não utilizam os livros didáticos com frequência implica uma lacuna significativa na efetivação das propostas do NEM, que preveem um ensino mais dinâmico e integrado. Essa desconexão não só prejudica o aprendizado, mas também afeta a motivação dos estudantes, que podem sentir que as ferramentas disponíveis não estão sendo aproveitadas para enriquecer seu processo de aprendizagem.

A interdisciplinaridade enfrenta dificuldades para ser executada no NEM, especialmente no que diz respeito ao uso do livro didático e à articulação entre docentes para promover uma integração efetiva entre as disciplinas. Entretanto, a organização curricular em grandes áreas do conhecimento, conforme preconizado pela BNCC, exige práticas pedagógicas interdisciplinares que ignoram a formação inicial dos professores e suas metodologias específicas (Lopes, 2019). Essa desconexão torna a execução do modelo ainda mais desafiadora, desmotivando os docentes e prejudicando o aprendizado dos estudantes.

Essa dificuldade pode ser comprovada pelo gráfico 13, onde, somando os que discordam e os que discordam totalmente, 65,2% dos estudantes expressaram discordância em relação à colaboração entre professores da mesma área no uso dos livros didáticos, evidenciando uma percepção de desarticulação que contraria os objetivos do NEM.

Gráfico 13 – Os professores da mesma área do conhecimento combinam a melhor forma de usar os livros didáticos do NEM



Fonte: Dados da pesquisa

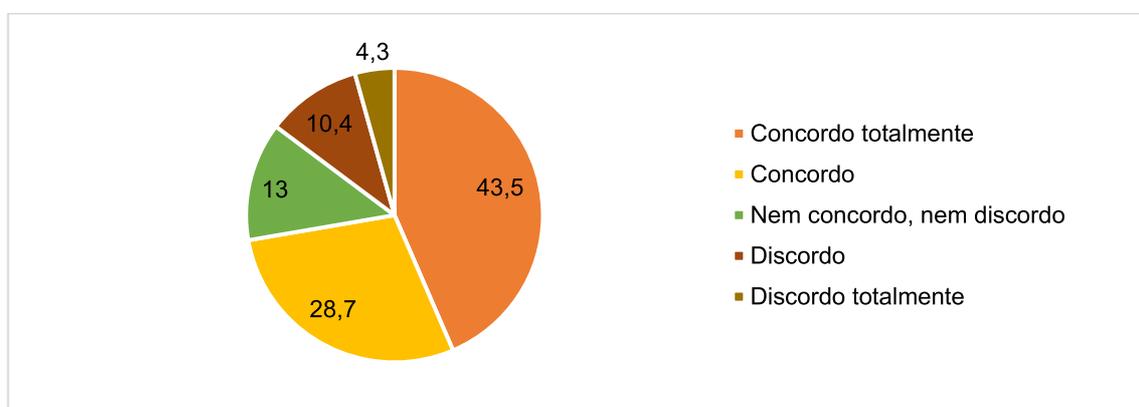
A proposta de interdisciplinaridade, embora bem-intencionada, enfrenta obstáculos práticos e estruturais. Um deles é a estrutura curricular que, ao delimitar conteúdos específicos para cada disciplina, impõe um cumprimento rigoroso de conteúdo em prazos predeterminados, limitando a flexibilidade necessária para uma abordagem integrada. Essa sobrecarga de conteúdo e de demandas pontuais leva a uma execução superficial e compartimentada dos temas, dificultando a conexão entre áreas do saber. A ausência de momentos planejados para o diálogo e o planejamento conjunto entre os professores, que frequentemente se veem ocupados por demandas burocráticas, também impede a construção de um trabalho colaborativo que possa promover a interdisciplinaridade de forma prática e significativa.

Ademais, a formação dos professores, que prioriza a especialização em áreas restritas, torna difícil para muitos educadores estabelecer relações entre diferentes campos de conhecimento. Essa formação fragmentada reforça a dificuldade de promover a interdisciplinaridade, pois os professores acabam por se sentir inseguros para propor atividades que ultrapassem suas áreas de domínio, situação que Piolli e Sala (2022) associam à influência de reformas empresariais na educação que reforçam a lógica segmentada e competitiva. A falta de uma formação robusta para os novos itinerários formativos e para práticas integradas resulta em resistência ao uso dos materiais propostos, que muitas vezes não atendem às necessidades reais de professores e estudantes, sobretudo em escolas onde as condições de infraestrutura são insuficientes para apoiar metodologias inovadoras.

### 3.4.5 Perspectivas futuras após o término do Ensino Médio

A pesquisa revelou que 77,4% dos estudantes desejam seguir um curso técnico ou profissionalizante após o término do Ensino Médio. No entanto, 65,2% também pretendem fazer o ENEM ou vestibular para ingressar em uma universidade. A vontade de conciliar trabalho e estudos é expressa por 72,2% dos estudantes, que desejam trabalhar e, simultaneamente, cursar uma faculdade, como demonstrado pelo gráfico 14.

Gráfico 14 – Quero trabalhar e também fazer faculdade



Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados demonstram que, embora o NEM tenha sido concebido para promover uma formação mais voltada ao mercado de trabalho, muitos estudantes ainda veem o ensino superior como um objetivo prioritário.

Essa perspectiva encontra eco em autores como Bugs, Tomazetti e Oliari (2020) que evidenciam uma dualidade histórica na oferta educacional brasileira, que perpetua a desigualdade social ao destinar uma formação básica de caráter propedêutico às classes mais abastadas, enquanto direciona os filhos das camadas mais vulneráveis à formação técnica e profissionalizante. Esse modelo reforça a divisão de classes, limitando o acesso das populações mais pobres ao conhecimento amplo e crítico que poderia ampliar suas oportunidades de mobilidade social. Ao manter os "filhos da pobreza na pobreza" e as elites em posições privilegiadas, o sistema educacional contribui para a reprodução de uma lógica excludente, que legitima a manutenção das desigualdades socioeconômicas.

Por um lado, há uma tentativa de alinhar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho, promovendo itinerários formativos e disciplinas eletivas. Por outro, os dados mostram que muitos estudantes mantêm o ensino superior como prioridade, evidenciando a necessidade de uma preparação sólida para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Essa dualidade expõe a tensão entre os objetivos da reforma educacional e as aspirações dos jovens, que buscam conciliar as demandas do mercado de trabalho com a continuidade de seus estudos em nível superior.

O estudante Alphard, do 3º ano relata que

A ideia de complementar a carga horária foi necessária, já que houve um desfalque na educação da maioria dos estudantes devido a pandemia da COVID-19. No entanto, a forma como ela foi implementada deixou a desejar, já que na maioria das disciplinas que foram adicionadas não houve um preparo do que deveria ser estudado. Os professores não tinham formação para lecionar as eletivas e os itinerários, por realmente serem novidade no currículo e por não serem orientados da maneira correta. Devido a isso, as horas complementares não cumpriram com o objetivo de direcionar os estudantes e promoverem o desenvolvimento acadêmico. As aulas foram preenchidas com assuntos, na maior parte das vezes, desnecessários para os jovens. Teria sido muito mais útil se tivessem focado nas matérias que realmente agregariam conhecimento aos alunos e que os auxiliassem em seu objetivo futuro. Como por exemplo, para aqueles alunos que desejam prestar o ENEM, aulas que fossem elaboradas para ajudá-los no vestibular, direcionadas para essa finalidade de maneira organizada e condizente com a disciplina (Estudante Alphard, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

O depoimento do estudante do 3º ano acima reforça essa questão ao criticar a implementação das mudanças curriculares. Embora o acréscimo de carga horária e o foco em novas disciplinas sejam compreendidos pelo estudante como respostas às lacunas deixadas pela pandemia da COVID-19, a ausência de um direcionamento claro para as aulas eletivas e itinerários formativos geraram frustração nos jovens. Isso comprometeu não apenas a qualidade das horas complementares, mas também o alinhamento com os objetivos acadêmicos e profissionais dos estudantes. O relato destaca a percepção de que muitas das atividades propostas foram pouco úteis, desconectadas dos interesses e das necessidades dos jovens, sobretudo daqueles que pretendem ingressar no ensino superior.

A vontade expressa pelos estudantes de conciliar trabalho e faculdade indica-nos a necessidade de um ensino médio que seja, simultaneamente, profissionalizante e preparatório para a universidade. Essa ambição contrasta com a falta de direcionamento percebida nas aulas e na estrutura curricular do NEM. O descontentamento com a redução da carga horária das disciplinas tradicionais, somado à falta de preparo para as novas, aponta para um desequilíbrio entre o que os estudantes esperam do currículo e o que lhes é oferecido.

Além disso, o planejamento do NEM parece não ter considerado plenamente as múltiplas realidades dos estudantes brasileiros. Em muitos contextos, especialmente em regiões mais vulneráveis, a formação técnica ou profissionalizante pode representar uma oportunidade imediata de ingresso no mercado de trabalho. No entanto, para outros, especialmente aqueles que veem a universidade como um objetivo primordial, a redução do foco em disciplinas tradicionais pode ser percebida como um retrocesso, comprometendo o acesso ao ensino superior.

O desafio está em equilibrar essas duas demandas sem sobrecarregar o estudante, mas também sem esvaziar o potencial formativo das disciplinas. Isso requer uma reformulação não apenas das disciplinas e itinerários, mas também da formação docente, garantindo que os professores estejam capacitados para trabalhar com conteúdo alinhado às expectativas dos estudantes e às demandas do mercado e das universidades. É preciso criar um currículo que ofereça flexibilidade, respeitando as individualidades e os projetos de vida dos jovens, mas que também seja consistente e robusto, para que os estudantes não sintam que precisam escolher entre o trabalho e a faculdade, mas possam integrar ambas as experiências de maneira significativa.

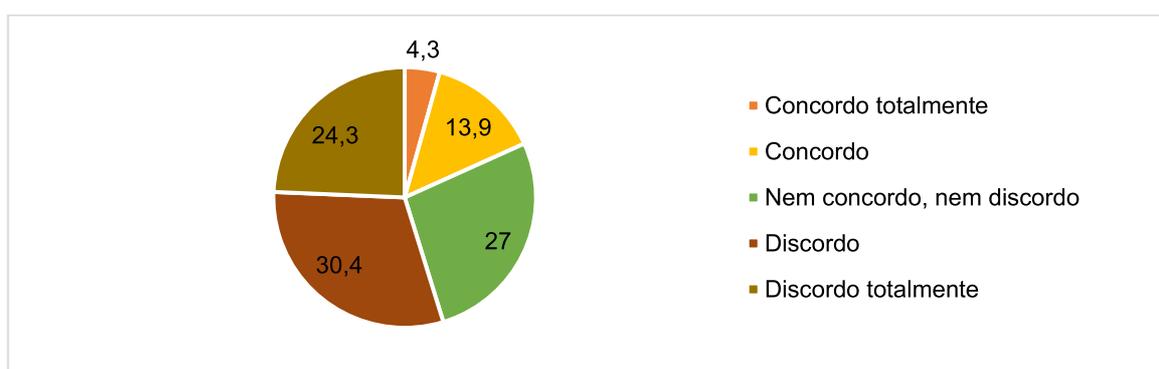
A análise de Jacomini (2022) expõe uma contradição central na implementação da reforma do Ensino Médio: embora justificada pela necessidade de responder às supostas demandas dos estudantes e combater a evasão escolar, a reforma foi conduzida de forma centralizada, ignorando a participação ativa das comunidades escolares e acadêmicas. Tal abordagem desconsidera a pluralidade de contextos e necessidades das escolas brasileiras, impondo um modelo único que, longe de atender às expectativas reais dos estudantes, reforça a desconexão entre o currículo e a realidade local. Ao enfatizar uma narrativa de crise e criticar o ensino voltado ao ingresso na universidade, a reforma ignora os verdadeiros fatores que contribuem para a evasão escolar, como a precarização das condições de ensino, a falta de

infraestrutura, as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes e o apoio insuficiente a educadores e estudantes. Esse cenário evidencia uma desconexão entre as intenções declaradas da política e seus efeitos práticos, comprometendo a eficácia de uma reforma que deveria ser inclusiva e transformadora.

A implementação do NEM suscita questionamentos quanto à real eficácia de componentes como os itinerários formativos e as disciplinas eletivas. Apesar de seu objetivo declarado de oferecer uma formação ampla e conectada às aspirações dos estudantes, relatos apontam para um descompasso significativo. Se os próprios estudantes, como indicado na presente pesquisa, afirmam que esses componentes não atendem às suas expectativas e necessidades, e se os docentes não receberam formação específica para ministrá-los, é legítimo questionar sua efetividade. Como um componente pode ser transformador se nem estudantes nem profissionais da educação o veem como relevante ou bem estruturado?

Os dados do Gráfico 15 revelam que a maioria dos estudantes já possui clareza sobre suas metas futuras, o que deveria orientar a construção de um currículo mais alinhado às suas expectativas. No entanto, a falta de relevância prática dos itinerários formativos e disciplinas compromete a preparação dos jovens para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, destacando a desconexão entre os conteúdos ofertados e as metas e interesses reais dos estudantes. Sem alinhamento entre proposta e execução, esses componentes correm o risco de se tornarem apenas formalidades curriculares, sem gerar benefícios na formação dos jovens. Isso sugere que, para fazer diferença, o NEM precisa não apenas de ajustes pontuais, mas de uma reestruturação que privilegie a escuta ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional, especialmente dos estudantes e dos professores.

Gráfico 15 – Ainda não sei o que quero fazer quando terminar o Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa

Quando os estudantes afirmam que essas disciplinas não estão contribuindo para seu desenvolvimento, surge a dúvida sobre o impacto real dessas mudanças. A proposta de uma formação mais ampla e integrada, que deveria proporcionar uma conexão maior com as aspirações dos jovens, se perde na execução e no desalinhamento entre o currículo e a realidade escolar. É preciso que as reformas sejam mais do que apenas estruturais; devem envolver um real compromisso com a adaptação das propostas às necessidades dos estudantes. Caso contrário, a diferença que o NEM promete fazer ficará aquém do esperado, perpetuando as críticas e a insatisfação, como demonstrado nas falas dos jovens que participaram da presente pesquisa.

Entretanto, é importante considerar que essa clareza sobre o futuro não se dá exclusivamente pela experiência escolar. A construção de projetos de vida é influenciada por uma série de fatores, como o contexto socioeconômico, a estrutura familiar e o acesso à informação. A escola, nesse sentido, atua como uma mediadora, mas dificilmente pode ser considerada o único fator determinante. Assim, mesmo que a disciplina Projeto de Vida ofereça ferramentas importantes para o autoconhecimento e a reflexão, a influência de elementos externos, como a orientação da família e os modelos de sucesso presentes no entorno social desempenham papéis igualmente relevantes (Pereira; Zanon; Dellazzana-Zanon, 2021).

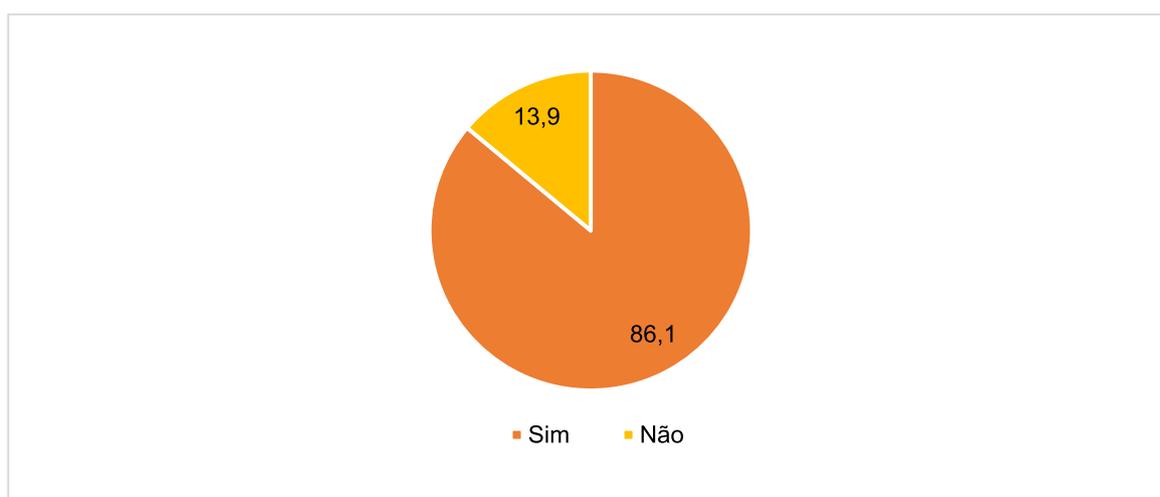
Embora seja difícil estabelecer uma relação causal direta, é possível levantar hipóteses sobre o impacto do componente curricular Projeto de Vida nesse processo. A proposta deste componente curricular, parte integrante do Novo Ensino Médio, é promover reflexões sobre interesses, valores e metas, ajudando os estudantes a planejarem seus futuros de maneira mais consciente. Ainda que os dados da presente pesquisa revelem um descontentamento geral com a implementação deste componente curricular, é plausível considerar que alguns jovens estejam, em alguma medida, absorvendo a proposta e refletindo mais profundamente sobre seus projetos de vida e sobre seus futuros.

#### **3.4.6 As dificuldades do 6º horário**

A introdução do 6º horário no NEM foi planejada como uma das estratégias para garantir a ampliação da carga horária total do ensino médio, que passou de 2400

para 3000 horas, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela reforma. Essa medida foi uma das possibilidades autorizadas pela SEE para atender à nova carga horária obrigatória. Alternativamente, a SEE permitiu que as escolas adotassem um dia de contra turno em situações específicas e mais esporádicas, dependendo da realidade e das condições de cada instituição. Assim, o 6º horário não foi pensado exclusivamente para aprofundar disciplinas eletivas ou projetos integradores, mas como uma adaptação estrutural para atender à exigência de ampliação da jornada escolar, ainda que isso tenha gerado desafios na rotina de professores e estudantes. Conforme os dados, 86,1% (n=99) dos estudantes que responderam ao questionário participam do 6º horário, enquanto 13,9% (n=16) não o frequentam, como mostra o gráfico 16.

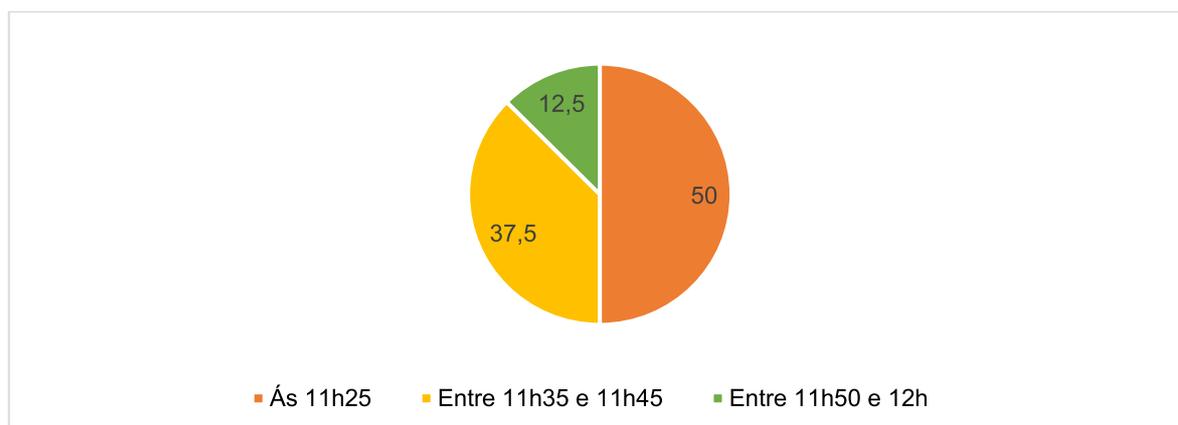
Gráfico 16 – Você frequenta as aulas do 6º horário?



Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 16 estudantes que não participam do 6º horário, os motivos principais são variados. Oito mencionam que precisam trabalhar, cinco apontam dificuldades com o transporte, um cita a realização de um curso extracurricular, e outro menciona tanto o trabalho quanto a dependência do ônibus escolar. Apenas um estudante não justificou sua ausência. A variação no horário de liberação desses estudantes também é relevante, como mostra o gráfico 17.

Gráfico 17 - Você é liberado para sair da escola em qual horário?



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 16 estudantes que não frequentam o 6º horário, conforme demonstrado no gráfico 18, metade é liberada às 11h25, ao término das atividades do ensino tradicional, enquanto 37,5% saem entre 11h35 e 11h45, e 12,5% deixam a escola entre 11h50 e 12h. Essa flexibilização pode indicar a necessidade de conciliar os estudos com outras responsabilidades, como o trabalho, realidade comum entre muitos estudantes. Essa adesão parcial e a aparente falta de importância atribuída ao período adicional são temas que suscitam uma reflexão crítica sobre o planejamento e a adequação das mudanças trazidas pela reforma.

De acordo com Leão (2018), as reformas do Ensino Médio, em sua maioria, visam responder às demandas do setor produtivo e a melhoria do desempenho escolar em sistemas de avaliação, enquanto negligenciam as reais necessidades dos estudantes. Essa crítica encontra ressonância na fala dos próprios estudantes, que, em sua maioria, não percebem o 6º horário como essencial para seu desenvolvimento, atribuindo à carga horária estendida pouco valor prático, conforme podemos verificar abaixo em depoimento do estudante Thuban.

O novo ensino médio (NEM) trás novas matérias sendo elas os itinerários formativos, eles são úteis mais boa parte deles não nos auxilia pela falta de materiais e de ser construído um plano de estudo muito razo, não nos aperfeiçoamos muito sobre os pontos principais de alguns itinerários e a carga horária poderia ser reduzida, pois muitos desses itinerários tomam o tempo de certas matérias que tem mais peso (são mais cobradas) em concursos, vestibulares e no próprio ENEM, e as vezes os itinerários podem não ser uteis em nossas vidas profissionais e até mesmo nas faculdades ou cursos técnicos [sic] (Estudante Thuban, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Percebemos acima o posicionamento do estudante Thuban acerca da proposta curricular do NEM, apontando as falhas e desencontros com as suas expectativas. Nesta perspectiva, Oliveira (2020) destaca que a formação básica ofertada por políticas como o NEM muitas vezes resulta em um preparo insuficiente para jovens de contextos socioeconômicos menos favorecidos, o que contrasta com a proposta formativa integral prevista pela LDB/96, que valoriza a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Contudo, mesmo diante do descontentamento percebido no relato do estudante Thuban, as gestoras comentaram que, embora no início o processo tenha sido difícil, os estudantes agora parecem ter se acostumado com o novo formato. Como a diretora diz: “Já se acostumaram. No início estava difícil, mas agora já se acostumaram” (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024). Foi destacado que, além de se adaptarem à escola, os estudantes perceberam que a proposta vai além da instituição em si, abrangendo todo o sistema do Estado, como relata a diretora

E até mesmo porque quando começou também a implementação, muitos alunos queriam sair fora do ensino médio, cair na evasão, no abandono escolar. Justamente por causa do acréscimo da grade curricular, do acréscimo, do sexto horário. Muita gente dizia, vou mudar de escola, mas não tem jeito, porque escola do estado, qualquer uma que você for, tem o sexto horário, tem o novo ensino médio (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024)

A percepção inicial dos estudantes de que o NEM era restrito à escola, e não uma política abrangente, revela ainda uma falha no processo de comunicação e integração da reforma, dificultando a aceitação inicial das mudanças. Esse mal-entendido levou a uma visão fragmentada da reforma e contribuiu para uma resistência inicial por parte dos jovens, que acreditavam que mudar de instituição resolveria as questões incômodas, como o 6º horário. Como propõe Ferretti (2018), embora a ampliação da carga horária e as disciplinas eletivas busquem tornar o Ensino Médio mais atrativo, não se pode desconsiderar que a ausência de infraestrutura e de capacitação docente adequada impõem desafios que podem minar os benefícios da proposta.

Outro fator que reforça essa desconexão é o conteúdo das disciplinas dos itinerários formativos, considerados pouco relevantes por parte dos estudantes.

Embora muitos participem das atividades do 6º horário, uma parte significativa não considera sua ausência prejudicial, o que indica uma falta de relevância percebida no currículo. Essa situação é agravada pela persistência de um ensino centrado em conteúdos enciclopédicos e métodos tradicionais, que pouco dialogam com as realidades dos jovens.

Além disso, como aponta Ferreti (2018), a reforma curricular promovida pela Lei nº 13.415/2017 intensifica a ênfase em competências voltadas para o mercado de trabalho, alinhando-se mais aos interesses empresariais do que às necessidades educacionais dos estudantes. Tal enfoque, conforme Zibas (2005), pode perpetuar a exclusão de estudantes que não se identificam com um currículo orientado por demandas corporativas, dificultando a construção de um ensino mais inclusivo e equitativo.

Para que o Novo Ensino Médio atenda plenamente às demandas dos estudantes, é essencial garantir que as atividades propostas sejam significativas para todos, independentemente da participação ou não no 6º horário. Isso pode ser percebido no relato do estudante Algol, que menciona que “Eu já me acostumei com ele, mas acho que ele poderia estar melhor, com aulas que vão realmente nos ajudar quando sairmos da escola, pois a maioria ficará perdida por n saber se direcionar” [sic] (Estudante Algol, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

Alguns estudantes relatam que esses conteúdos não atendem às suas expectativas, pois não contribuem diretamente para sua preparação para o mercado de trabalho ou para o ingresso em universidades, como vemos abaixo no relato do Estudante Merak, que diz que

[...] O sexto horário é inútil pois a maioria esmagadora dos estudantes do ensino médio trabalham/estudam a tarde, portanto precisam ir embora 11:35. Na minha sala sobram menos de 15 pessoas no sexto horário, em uma sala de 28 alunos” (Estudante Merak, 3º ano, 18 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

A legislação estadual, como a Resolução SEE/MG nº 4908/2023, permite que atividades extracurriculares sejam aproveitadas para integralizar a carga horária, apontando para uma flexibilização que visa adaptar-se às realidades dos estudantes, muitos dos quais conciliam os estudos com outras atividades, como o trabalho. No entanto, essa flexibilidade também levanta preocupações quanto à qualidade e equidade da formação oferecida.

Outro dado coletado aponta que 75% dos estudantes que não frequentam o 6º horário não acreditam que sua ausência prejudique seu aprendizado, refletindo uma desconexão entre o que é oferecido e as expectativas dos estudantes para o futuro profissional e pessoal. Conforme Cássio e Goulart (2022) destacam, a implementação de uma carga horária mais longa e de itinerários formativos parece ter um impacto desproporcional sobre os estudantes das escolas públicas, onde os desafios estruturais, como a falta de professores qualificados e a carência de recursos, são mais expressivos.

Embora as intenções da reforma visem reduzir as altas taxas de evasão e abandono escolar, a sobrecarga gerada pelo aumento da carga horária, sem considerar as condições estruturais das escolas, acaba exaurindo os estudantes, especialmente aqueles que precisam conciliar trabalho e estudo.

A sobrecarga gerada pelo currículo extenso, voltado em parte para uma formação técnica que, segundo Almeida e Vieira Junior (2023), nem sempre contribui para o desenvolvimento integral, é vista como uma fonte de frustração para os estudantes. Em uma crítica à Teoria do Capital Humano, Oliveira (2020) observa que a educação é tratada sob uma perspectiva de investimento individual, atribuindo ao estudante a responsabilidade de obter sucesso no mercado. Essa abordagem, contudo, desconsidera a falta de suporte estrutural e as dificuldades adicionais enfrentadas por jovens de contextos menos favorecidos.

A análise dos dados revela que, embora 56,3% dos estudantes que não frequentam o 6º horário mantenham contato com os professores das disciplinas ofertadas nesse período, 75,1% desses estudantes discordam que têm momentos para tirar dúvidas sobre as matérias que não acompanham. Essa situação evidencia uma discrepância importante: mesmo havendo interação com os professores, ela não está direcionada ao apoio pedagógico referente às disciplinas do 6º horário. Provavelmente, esses professores estão vinculados à turma em outras disciplinas, o que significa que o contato existente não é planejado ou estruturado para atender às necessidades específicas dos estudantes nas matérias que eles não frequentam no 6º horário.

O que sugere que a tentativa da escola de minimizar o impacto da ausência no 6º horário enviando atividades para que o estudante realize em casa parece não estar sendo plenamente eficaz. O contato existente entre estudantes e professores parece ser insuficiente para preencher as lacunas de aprendizado que surgem pela ausência

nas aulas do 6º horário. Essa percepção dos estudantes sugere que a solução atual é limitada e que os ajustes oferecidos parecem não estar logrando êxito completo em proporcionar o suporte educacional necessário.

A inclusão de atividades complementares no 6º horário trouxe à tona dificuldades como o transporte escolar e a necessidade de flexibilização do horário, especialmente para estudantes que moram na zona rural, como menciona o estudante Peacock

Deveria acabar o 6º horário pois interfere na vida pessoal dos alunos, os que moram em área rural por exemplo, o ônibus sai daqui 11:25 fazendo com que percam totalmente as aulas do 6ºh e conseqüentemente levando a prejudicar a frequência, assim tbm acontece com os alunos que estudam (Estudante Peacock, 2º ano, 17 anos, questionário aplicado em 20/09/2024).

A direção da escola reconhece que o 6º horário representa uma dificuldade na vida dos estudantes, especialmente para aqueles que precisam trabalhar e para os que dependem do transporte escolar.

Pra quem trabalha, ele tem que trazer o comprovante de onde ele trabalha, o horário do início do trabalho dele, pra gente deixar com que ele assista um pouco do sexto horário.  
E pra quem mora na zona rural, é um dificultador, porque a rede municipal não está atendendo estes alunos. Então, muitos não assistem ao sexto horário devido ao transporte, né? Não tem (Diretora, entrevista concedida em 23/09/2024).

A falta de alinhamento entre a política estadual, responsável pelo Ensino Médio, e a gestão municipal, que administra o transporte escolar, tem resultado na ausência dos estudantes do 6º horário, impactando negativamente sua participação e frequência. Hernandez (2020) argumenta que a ampliação da carga horária e as mudanças curriculares, quando implementadas sem políticas adequadas de financiamento e de suporte às escolas públicas, podem acabar afastando a escola de sua função social, evidenciando ainda mais a disparidade entre os estudantes de escolas públicas e privadas.

Como o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado, e o transporte dos estudantes é gerido pelo município, há uma falta de integração entre os níveis de governo, o que impacta diretamente a frequência dos estudantes nesse período adicional. Não há disponibilidade de transporte que se ajuste ao horário estendido, o

que impede muitos estudantes de participarem das atividades do 6º horário. Esses desafios mostram que, apesar das intenções do Novo Ensino Médio em oferecer uma jornada escolar mais completa, a falta de alinhamento entre as políticas estaduais e municipais acaba criando obstáculos para a plena participação dos estudantes.

Concluindo, a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas enfrenta desafios devido à escassez de recursos, infraestrutura e professores, especialmente em cidades menores (Maciel, 2019). Para que a reforma seja eficaz, é necessário um maior investimento e coordenação entre os entes federativos, assegurando a viabilidade dos itinerários formativos e contemplando aspectos como transporte escolar, que foram negligenciados na lei. Um estudante de 18 anos, do 3º ano, comenta que “a ideia parece boa, mas não é tão bem aplicada” (Estudante Acrux, questionário de 20/09/2024).

As reformas educacionais demandam uma revisão que inclua maior diálogo com estudantes e famílias, considerando as realidades específicas dos jovens e suas necessidades. Essa abordagem é essencial para evitar o agravamento das desigualdades e promover uma formação inclusiva e de qualidade. A flexibilização curricular e a inclusão de disciplinas voltadas ao mercado de trabalho só podem ser efetivas com investimentos adequados em infraestrutura e políticas que assegurem acesso equitativo às atividades propostas.

A juventude, conforme destacado por Peregrino e Prata (2023), ocupa uma posição estratégica para compreender transformações sociais, pois vivencia tanto estruturas estáveis quanto condições transitórias. Nesse sentido, os jovens representam uma perspectiva privilegiada para observar e ressignificar fenômenos sociais, especialmente no contexto de políticas públicas que impactam diretamente suas vidas. Esse enfoque reforça a importância de analisar como as reformas educacionais influenciam suas experiências e trajetórias.

Os dados analisados apontam que, embora a reforma do Ensino Médio tenha sido apresentada como uma proposta inovadora, sua implementação tem enfrentado desafios significativos. Problemas como falta de infraestrutura, ausência de capacitação docente específica para os itinerários formativos e desconexão entre o currículo e as expectativas dos estudantes prejudicam a implementação da reforma. Os estudantes participantes desta pesquisa avaliaram a Formação Geral Básica de forma positiva, enquanto os itinerários formativos foram considerados insuficientes para atender plenamente às suas necessidades e expectativas.

Para que o NEM alcance seus objetivos, é indispensável revisar suas diretrizes e entre outras coisas, melhorar a infraestrutura das escolas além de criar canais efetivos de diálogo com os estudantes. Esses ajustes são fundamentais para garantir que a reforma não só responda às necessidades formativas dos jovens brasileiros, mas também fortaleça sua formação integral de maneira justa e mais integrada com suas expectativas e com seus projetos de vida e de futuro.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

Os dados analisados no capítulo 3 evidenciaram uma insatisfação generalizada dos estudantes em relação à implementação do NEM, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisa revelou que os estudantes pesquisados percebem uma piora na qualidade do ensino após a reforma, destacando a ampliação da carga horária como um dos aspectos mais criticados. Essa mudança é vista como exaustiva e desconectada das condições reais das escolas públicas, que enfrentam limitações de infraestrutura e falta de recursos adequados.

Outro ponto central das críticas recai sobre a reorganização curricular promovida pela reforma, que inseriu disciplinas dos itinerários formativos e do "Projeto de Vida" em substituição a parte da carga horária destinada às disciplinas da FGB. Isso resultou em um descompasso entre a formação inicial dos professores, focada nas disciplinas tradicionais, e os novos conteúdos exigidos pela reforma. É importante destacar que não se trata de uma falta de preparo ou competência dos docentes, mas de uma sobrecarga imposta por mudanças curriculares que desconsideraram a adequação às especializações para as quais foram formados. Assim, a crítica reflete mais as dificuldades estruturais da reforma do que qualquer insuficiência dos professores, evidenciando a necessidade de um planejamento que respeite a qualificação docente e ofereça suporte pedagógico adequado.

Embora o NEM tenha sido concebido para flexibilizar o currículo e atender às demandas do mercado de trabalho, muitos estudantes consideram que a reforma negligenciou suas necessidades e aspirações, especialmente ao reduzir a carga horária das disciplinas da FGB, valorizadas por sua contribuição essencial à formação acadêmica. Gestores e professores também ressaltaram a falta de planejamento e suporte na implementação, reforçando a desconexão entre as intenções da reforma e sua viabilidade prática.

A análise também destacou que as propostas da reforma, enfrentam barreiras práticas que impactam negativamente a percepção dos estudantes sobre a utilidade e relevância das mudanças, reforçando um sentimento de exclusão e descontentamento generalizado. Nesse contexto, os dados levantados são fundamentais para subsidiar a elaboração do Plano de Atendimento Educacional (PAE), que será apresentado neste capítulo.

O PAE buscará responder às principais críticas e lacunas apontadas, propondo ações concretas para melhorar a experiência educacional, promover ações para formação de professores e alinhar as demandas do currículo às reais necessidades dos estudantes. Assim, pretende-se transformar os desafios identificados em oportunidades para construir um Ensino Médio mais inclusivo. Esse contexto reforça a necessidade de um PAE que considere as vozes dos estudantes na implementação de políticas públicas educacionais. Para tal, este capítulo apresentará 3 seções contendo as ações necessárias para minimizar os impactos das implementações de políticas públicas na vida escolar dos estudantes.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ELEIÇÃO DOS REPRESENTANTES DE TURMA NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Antes de iniciar a apresentação do PAE, faz-se necessário expor as orientações que chegaram na escola no início do ano letivo de 2024, para o processo de eleição dos representantes de turma nas escolas estaduais de Minas Gerais. Esse processo segue diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), com o objetivo de promover o protagonismo estudantil e fortalecer a participação democrática no ambiente escolar. A ação envolve a eleição de representantes nas turmas, que posteriormente integram os Conselhos de Representantes de Turma. Esses conselhos atuam como mediadores entre os alunos e a gestão escolar, promovendo a identificação e resolução de problemas locais e o desenvolvimento de planos de ação que reflitam as demandas e interesses dos estudantes (Minas Gerais, 2024c).

A orientação prevê que o processo de eleição seja democrático, incentivando o engajamento dos estudantes e a escolha de representantes com compromisso e responsabilidade. O documento orientador também sugere temas para ações dos

conselhos, como cidadania, diversidade e direitos humanos, além de práticas que promovam a convivência democrática e o respeito às diferenças. O papel da equipe pedagógica é essencial para apoiar os estudantes nesse protagonismo, ajudando-os a entender e exercer suas responsabilidades de forma pedagógica e colaborativa (Minas Gerais, 2024c).

De acordo com o documento, a eleição dos representantes de turma deve ser conduzida de maneira democrática e organizada, garantindo ampla participação dos estudantes. O documento orientador (Minas Gerais, 2024c) recomenda que as escolas preparem os alunos para o processo eleitoral, explicando a importância do papel dos representantes e o impacto que suas ações podem ter na escola. O ambiente de votação deve ser cuidadosamente estruturado, com uso de cabines e urnas para garantir o sigilo e a seriedade do processo. A preparação inclui ainda a divulgação das regras e critérios para candidatura, além da promoção de campanhas eleitorais, em que os candidatos possam apresentar suas propostas aos colegas (Minas Gerais, 2024c).

Após a eleição nas turmas, os representantes eleitos se reúnem para formar o Conselho de Representantes de Turma. Esse conselho, por sua vez, seleciona dois estudantes para representar a escola na SRE, consolidando uma rede estadual de representantes que facilita a comunicação e a integração entre os estudantes e a gestão estadual (Minas Gerais, 2024c).

O professor desempenha um papel central no sucesso do Conselho de Representantes de Turma. Ele deve atuar como facilitador, incentivando a participação ativa dos estudantes e ajudando-os a compreender a relevância de suas responsabilidades. Durante as reuniões, o professor pode orientar a organização das pautas, promover debates respeitosos e mediar conflitos que possam surgir. É também função do professor auxiliar os estudantes na elaboração de planos de ação, conectando as demandas apresentadas às possibilidades reais da escola e aos princípios pedagógicos. Além disso, o professor tem a tarefa de estimular nos estudantes valores como empatia, cooperação e compromisso com a melhoria do ambiente escolar (Minas Gerais, 2024c). Essa orientação é fundamental para que os jovens líderes desenvolvam habilidades de liderança e aprendam a negociar, propor soluções e trabalhar em equipe, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Diante do exposto, embora exista um documento orientador para a realização das reuniões de representantes de turma nas escolas, a falta de monitoramento por parte do poder público, somada às inúmeras demandas cotidianas das instituições, muitas vezes impede que essas reuniões aconteçam conforme planejado. Essa lacuna compromete o potencial dessas ações, que poderiam promover maior engajamento dos estudantes na gestão escolar e fortalecer a educação como um todo.

Por essa razão, as ações propostas no PAE estarão fundamentadas nessas orientações, buscando aprimorá-las e torná-las mais viáveis no contexto escolar. O processo de eleição e a atuação dos representantes de turma, quando bem estruturados, com o apoio de professores e com uma metodologia clara e participativa, podem transformar a cultura escolar. Essa prática tem o potencial de fortalecer a voz dos estudantes, preparar futuros agentes de mudança em suas comunidades e promover um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. As diretrizes ressaltam a importância de criar espaços contínuos de diálogo e trabalho conjunto, garantindo que todos os atores escolares contribuam para uma escola mais democrática e eficiente.

#### 4.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado a seguir foi elaborado com o objetivo de propor estratégias participativas para a implementação de políticas públicas educacionais, visando uma transição menos impactante para os estudantes. Para isso, serão desenvolvidos canais de escuta ativa, como assembleias estudantis, caixas de sugestões e grupos focais, promovendo o diálogo entre os estudantes, a gestão escolar, a coordenação pedagógica e os professores. Também serão elaborados materiais informativos claros e acessíveis, que expliquem as mudanças curriculares, seus objetivos e implicações práticas. O PAE também inclui a organização de encontros específicos durante o módulo II dos professores, criando espaços destinados à troca de experiências e ao aprendizado em grupo. Esses momentos terão como foco principal o desenvolvimento de atividades que ampliem o conhecimento dos educadores e gestores sobre plataformas e ferramentas digitais,

fortalecendo suas competências tecnológicas e pedagógicas. Essa iniciativa visa não apenas apoiar os professores na adaptação às novas exigências curriculares, mas também promover um ambiente de colaboração e crescimento contínuo na comunidade escolar.

As ações serão realizadas na Escola Estadual Via Láctea, utilizando os espaços disponíveis, como salas de aula, sala de informática, salão e pátio, além de plataformas digitais gratuitas, que ampliarão o alcance da comunicação e da participação dos estudantes. A fase de planejamento terá início imediato, com a implementação dos canais de escuta e das ações formativas prevista para o início do ano letivo de 2025. Revisões periódicas trimestrais avaliarão o progresso e permitirão ajustes no processo.

Para colocar o plano em prática, encontros regulares entre estudantes e a gestão escolar, como assembleias mensais, serão promovidos para debater mudanças e propor melhorias. Oficinas e palestras detalharão os aspectos da nova política curricular, enquanto um comitê de transição, formado por representantes de diversos segmentos escolares, monitorará e orientará o processo. Os custos iniciais serão reduzidos, utilizando recursos já disponíveis na escola, como salas de reunião e ferramentas digitais gratuitas. Investimentos moderados, utilizando recursos da escola e parceria com instituições regionais para realização de palestras. No quadro 6, estão todas as ações sugeridas, proporcionando uma visão ampla das propostas

A implementação dessas ações é essencial para mitigar os impactos negativos das transições curriculares, garantindo que as mudanças sejam compreendidas e aceitas pela comunidade escolar. O plano busca fortalecer o protagonismo estudantil, possibilitando que os estudantes expressem suas necessidades e sugestões de forma ativa no processo de implementação. Ele também tem como objetivo alinhar as práticas pedagógicas às reais necessidades dos estudantes, levando em conta suas vivências e aspirações, e promover maior inclusão e equidade na aplicação das políticas curriculares.

A responsabilidade pela execução dessas ações será compartilhada. A gestão escolar coordenará as atividades e facilitará a comunicação entre os diversos atores escolares, enquanto a coordenação pedagógica ficará encarregada da organização das formações durante o módulo II e do apoio aos professores. Representantes estudantis atuarão como mediadores entre os estudantes e a gestão, trazendo demandas e sugestões. Já os professores ajustarão suas práticas pedagógicas,

quando possível, às demandas apontadas pelos estudantes, com suporte constante da gestão e da coordenação.

Quadro 6 – Ações propostas para implementação de políticas públicas

<b>O que será feito?</b> (What)	<b>Por quê será feito?</b> (Why)	<b>Por quem será feito?</b> (Who)	<b>Onde será feito?</b> (Where)	<b>Quando será feito?</b> (When)	<b>Como será feito?</b> (How)	<b>Quanto custará?</b> (How much)
Criação de canais de escuta ativa (assembleias, caixas de sugestões, grupos focais).	Mitigar impactos das transições curriculares e promover inclusão.	Gestão escolar: coordenação geral.	Na escola (salas de aula, salão, sala de informática e pátio).	Início do planejamento no 1º semestre letivo de 2025.	Encontros regulares entre estudantes e gestão escolar.	Uso de recursos já disponíveis na escola.
Desenvolvimento de materiais informativos sobre as mudanças curriculares.	Garantir que os estudantes compreendam e aceitem as mudanças.	Coordenação pedagógica: organização de formações em módulo II e apoio aos professores.	Plataformas digitais para comunicação e participação ampliada.	Revisões trimestrais.	Oficinas e palestras explicativas sobre as mudanças.	Busca de palestrantes com instituições parceiras da região.
Promoção de formações continuadas para gestores, professores e estudantes.	Fortalecer o protagonismo estudantil.	Representantes estudantis: mediação entre estudantes e gestão.			Criação de comitês de transição para monitoramento do processo.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Contudo, é essencial destacar aos estudantes a importância de compreender que nem todas as mudanças estão sob o controle exclusivo da instituição. As sugestões apresentadas por eles deverão ser analisadas pela gestão escolar e discutidas em grupo, com o objetivo de identificar as propostas viáveis para implementação na escola. As políticas públicas educacionais são impostas de forma hierárquica, muitas vezes sendo implementadas de maneira obrigatória, sem que a escola tenha autonomia sobre todas as decisões. Ainda assim, por meio do diálogo e da colaboração, é possível construir soluções que minimizem os impactos dessas mudanças para toda a comunidade escolar. Essa abordagem coletiva, envolvendo professores, estudantes, coordenação pedagógica, gestão e famílias, busca não apenas atenuar os desafios, mas também fortalecer o senso de pertencimento e corresponsabilidade na superação dos obstáculos impostos pelas políticas públicas.

#### 4.3 ESTRATÉGIAS ELABORADAS PARA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA

Além das ações propostas, apresenta-se então as estratégias que serão utilizadas para realizar as ações e tornar as implementações de políticas públicas na escola mais participativas e menos impactantes para os estudantes e a comunidade escolar.

Quadro 7 – Ações do PAE

(Continua)

<b>Ação Estratégica</b>	<b>Descrição</b>	<b>Data de execução</b>
<b>Canais de escuta e participação ativa</b>	- Instalação de caixas de sugestões (físicas e digitais).	Início até o término do ano letivo
	- Inclusão de representantes estudantis em reuniões pedagógicas e administrativas.	
<b>Momentos de esclarecimento</b>	- Encontros informativos no início do período letivo e antes do início dos conteúdos do currículo.	1º mês de aula
	- Criação de materiais explicativos adaptados à faixa etária dos estudantes.	Dias Escolares

(Conclusão)

<b>Ação Estratégica</b>	<b>Descrição</b>	<b>Data de execução</b>
<b>Fortalecimento do protagonismo estudantil</b>	- Realização de fóruns estudantis para debater e ajustar a implementação das políticas educacionais.	Bimestralmente
	- Formação de grêmio estudantil integrados às discussões curriculares.	2º bimestre
<b>Grupo de estudos para docentes</b>	- Encontro de professores em práticas inclusivas e adaptativas.	Mensalmente, em 1 das 2 reuniões de Módulo II.
	- Encontros para escuta ativa e mediação de conflitos.	
<b>Transporte Escolar</b>	- Articulação com os órgãos municipais responsáveis pelo transporte escolar	Durante o ano letivo
<b>Preparação para o futuro dos jovens</b>	- Formação sobre o Enem: palestras, simulados e orientações sobre inscrições e redação.	Bimestralmente
	- Mentorias e rodas de conversa com profissionais de diferentes áreas.	3º e 4º Bimestres
<b>Monitoramento das ações</b>	- Monitoramento das opiniões dos estudantes e professores sobre as ações realizadas.	Bimestralmente

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No quadro 7, pode-se verificar as ações criadas de maneira mais detalhada e as possíveis datas para sua execução. Essas ações, ajustáveis a diferentes contextos, têm como objetivo minimizar os desafios das políticas públicas educacionais e construir um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e participativo, promovendo o envolvimento de toda a comunidade escolar. A seguir detalhamos, em cada uma das subseções, as ações estratégicas propostas neste PAE.

#### **4.3.1 Canais de escuta e participação ativa**

A criação de canais de escuta e participação ativa na escola será organizada de forma estratégica para assegurar a inclusão e a efetividade do processo. Serão implementadas caixas de diálogo físicas, localizadas em espaços de fácil acesso e visibilidade, como corredores principais e bibliotecas. Essas caixas permitirão que os

estudantes expressem suas sugestões e críticas de forma anônima, promovendo um ambiente seguro para a manifestação de opiniões. Junto a elas, orientações claras sobre como utilizá-las serão disponibilizadas, reforçando a importância da contribuição de cada aluno para o aprimoramento da escola.

Paralelamente, serão desenvolvidos canais digitais de participação, como formulários online acessíveis por meio do site ou aplicativo da escola. Essa alternativa buscará alcançar estudantes que preferem meios digitais, ampliando a abrangência do canal de escuta. Os formulários on-line serão projetados com perguntas objetivas e espaço para comentários abertos, garantindo que os estudantes possam detalhar suas opiniões e propor soluções para os desafios enfrentados.

Para dar seguimento às contribuições recebidas, representantes estudantis terão um papel central no processo, sendo responsáveis por levar as principais demandas para discussão em reuniões pedagógicas e administrativas. Essas reuniões ocorrerão mensalmente e contarão com a presença da gestão, da coordenação pedagógica e, sempre que necessário, de professores e responsáveis pelos setores relevantes. Dessa forma, as sugestões dos estudantes serão analisadas e, quando viáveis, transformadas em ações concretas.

O processo será acompanhado por uma equipe de mediação composta por professores e coordenadores pedagógicos, que terão a responsabilidade de avaliar as demandas, priorizar ações e fornecer retornos periódicos aos estudantes. Além disso, um painel informativo, físico ou digital, será mantido atualizado com as respostas e as iniciativas implementadas, reforçando a transparência do processo e incentivando a continuidade da participação estudantil.

Essas ações visam fortalecer o vínculo entre estudantes e gestão, promovendo um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e voltado para a construção coletiva.

#### **4.3.2 Momentos de esclarecimento**

Os momentos de esclarecimento sobre a política pública que serão implementados na escola serão planejados para garantir a compreensão clara e acessível por parte de toda a comunidade escolar, especialmente os estudantes. Esses encontros informativos ocorrerão em etapas, iniciando com a apresentação das

mudanças propostas pela política, suas implicações práticas e os objetivos que se espera alcançar. Para facilitar o entendimento, os encontros serão conduzidos por representantes da gestão escolar e da coordenação pedagógica, com a participação de professores.

Cada encontro será dividido em blocos temáticos, abordando aspectos como as alterações curriculares, o impacto nas rotinas escolares e as novas responsabilidades de professores, estudantes e gestores. Durante as apresentações, serão utilizados recursos audiovisuais, como vídeos explicativos e infográficos, para tornar as informações mais dinâmicas e engajadoras. Além disso, momentos para perguntas e respostas serão incluídos, garantindo que as dúvidas dos estudantes sejam esclarecidas de forma objetiva.

Complementando os encontros, materiais explicativos serão criados e adaptados à faixa etária dos estudantes. Esses materiais incluirão guias ilustrativos, cartilhas e conteúdos digitais, que poderão ser distribuídos fisicamente ou disponibilizados em plataformas digitais da escola, como *sites* ou aplicativos gratuitos, como por exemplo *Instagram* e *Google drive*. Os representantes de turma, em conjunto com professores e a coordenação pedagógica, terão um papel ativo na elaboração e dos materiais explicativos que serão disponibilizados aos demais estudantes. Essa colaboração permitirá que os materiais sejam desenvolvidos com uma linguagem acessível e que reflitam as necessidades e dúvidas reais dos jovens, promovendo maior compreensão sobre a política pública implementada.

Durante reuniões específicas, os representantes de turma contribuirão com sugestões e *feedback*, ajudando a identificar os pontos que precisam de maior clareza. Essa abordagem colaborativa garantirá que os materiais produzidos, como cartilhas, infográficos e vídeos, sejam não apenas informativos, mas também atrativos e relevantes para toda a comunidade escolar. O objetivo é oferecer recursos de consulta acessíveis que os estudantes possam revisar sempre que necessário.

#### **4.3.3 Fortalecimento do protagonismo estudantil**

As reuniões bimestrais para fortalecimento do protagonismo estudantil serão organizadas como fóruns abertos, envolvendo representantes de turma, professores e a coordenação pedagógica. Esses encontros ocorrerão em espaços adequados da

escola, como salão ou sala de informática, e serão estruturados em etapas para garantir uma dinâmica produtiva e participativa. O objetivo principal das reuniões iniciais será debater e ajustar a implementação das políticas educacionais, levando em conta as necessidades e sugestões dos estudantes.

Após as reuniões iniciais, que serão realizadas no 1º bimestre de 2025, será promovida a formação do grêmio estudantil na escola por meio de etapas democráticas e participativas. O processo terá início com encontros informativos destinados a explicar o papel do grêmio e sua importância para a integração entre os estudantes e a gestão escolar. No 2º bimestre, após essa etapa inicial, será lançado um edital para a inscrição de chapas, que terão a oportunidade de apresentar suas propostas durante campanhas eleitorais organizadas no ambiente escolar. A eleição será realizada via *Google* formulário, com total transparência, incentivando a participação ampla dos estudantes. Após eleitos, os membros do grêmio participarão de reuniões específicas para garantir que estejam preparados para atuar de maneira eficiente. E então, a partir da criação do grêmio estudantil, cada fórum terá uma pauta pré-definida, construída com a contribuição dos representantes de turma que repassarão aos membros do grêmio, abordando tópicos relevantes, como desafios na adaptação curricular, propostas de melhorias no ambiente escolar e iniciativas para engajamento da comunidade.

Durante as reuniões, serão promovidos momentos de diálogo aberto, onde os estudantes poderão expressar suas opiniões e apresentar ideias. Professores e coordenadores atuarão como mediadores, garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de falar e que as discussões sejam conduzidas de forma respeitosa e construtiva.

Além de proporcionar um espaço para a troca de ideias, os fóruns servirão como instrumento de aprendizado prático sobre cidadania e gestão democrática. Todas as deliberações e encaminhamentos serão documentados e divulgados à comunidade escolar por meio de murais, newsletters digitais ou outras plataformas disponíveis, garantindo a transparência e o acompanhamento das ações. Essa integração entre estudantes, professores e gestão escolar fortalecerá o protagonismo estudantil, promovendo um ambiente colaborativo e voltado para a construção conjunta de soluções que beneficiem toda a comunidade escolar. Por meio dessas iniciativas, os estudantes poderão exercer um papel ativo na gestão da escola,

contribuindo para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada aos princípios da cidadania e da responsabilidade social.

#### **4.3.4 Grupo de estudos para docentes**

O grupo de estudos para docentes, serão realizados durante as horas de módulo II, serão planejados como momentos estratégicos de formação continuada e troca de experiências, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esses encontros ocorrerão mensalmente em uma das reuniões de módulo II, com foco em temas essenciais para o fortalecimento das competências docentes e a melhoria da qualidade do ensino. As reuniões serão realizadas em espaços apropriados da escola, como salas de aula equipadas com recursos tecnológicos, e contarão com uma abordagem dinâmica e colaborativa.

Os encontros serão organizados em diferentes etapas, começando com rodas de conversa mediadas por professores e coordenadores pedagógicos. Esses momentos permitirão que os docentes compartilhem desafios enfrentados no cotidiano escolar e discutam estratégias de solução em conjunto. Palestras sobre escuta ativa e mediação de conflitos também serão realizadas, abordando a importância de uma comunicação eficiente e respeitosa no ambiente escolar, tanto com os estudantes quanto entre os próprios educadores. Além disso, os professores terão a oportunidade de participar de oficinas práticas voltadas para o uso de ferramentas digitais, como plataformas digitais de ensino e aplicativos de criação de conteúdo interativo.

Para enriquecer os encontros, professores mais experientes ou especializados em determinadas áreas serão convidados a compartilhar seus conhecimentos, proporcionando uma troca rica e inspiradora com os colegas. Essa prática estimulará a disseminação de boas práticas pedagógicas e o fortalecimento de uma cultura de aprendizagem colaborativa. Ao final de cada encontro, serão elaborados planos de ação que poderão ser implementados em sala de aula, garantindo que o aprendizado teórico se traduza em melhorias práticas.

Com essas iniciativas, espera-se que os docentes desenvolvam aulas mais dinâmicas e adaptadas às necessidades do público jovem, utilizando a tecnologia como aliada para tornar o ensino mais atrativo e eficaz. Além disso, a integração

proporcionada pelos grupos de estudos contribuirá para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso, fortalecendo a parceria entre professores e gestores e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

#### **4.3.5 Transporte Escolar**

O transporte escolar, embora essencial para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola, constitui um fator externo à instituição de ensino e depende diretamente da gestão municipal para seu funcionamento adequado. A precariedade desse serviço impacta diretamente a frequência e o desempenho acadêmico dos estudantes. No entanto, por se tratar de uma atribuição das instâncias governamentais locais, a escola, por si só, não possui autonomia para solucionar esse problema

Diante dessa realidade, a gestão escolar pode desempenhar um papel estratégico ao buscar a articulação com os órgãos municipais responsáveis pelo transporte escolar. Por meio do estabelecimento de um diálogo contínuo com gestores públicos, a escola pode levantar demandas específicas da comunidade estudantil, promover audiências e reuniões com representantes municipais e incentivar a participação ativa de estudantes e familiares na promoção por melhorias.

Embora a resolução desse problema dependa diretamente da ação do poder público, a escola pode atuar como mediadora desse processo, fortalecendo a mobilização social e ampliando as possibilidades de acesso a um transporte seguro e eficiente. Dessa forma, ao considerar suas limitações institucionais, mas ao mesmo tempo assumir uma postura ativa na articulação com as autoridades responsáveis, a escola reafirma seu compromisso com a equidade educacional e o direito dos estudantes a uma trajetória acadêmica sem barreiras estruturais impeditivas.

#### **4.3.6 Preparação para o futuro dos jovens**

A construção de um projeto de vida e a transição para etapas posteriores à educação básica são desafios importantes para os jovens. No entanto, muitas escolas ainda carecem de iniciativas que os auxiliam na tomada de decisões sobre o futuro

acadêmico e profissional. Diante disso, o PAE pode desempenhar um papel estratégico ao implementar medidas que ampliem o acesso à informação e promovam o desenvolvimento de competências externas à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho.

Entre as ações possíveis, destaca-se a oferta de grupos de estudos focados no ENEM incluindo palestras, simulados e orientações sobre inscrições e redação, permitindo que os estudantes se preparem de forma mais estruturada. Outro aspecto fundamental é a promoção de mentorias e rodas de conversa com profissionais de diversas áreas, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla sobre as possibilidades de carreira e estimulando a construção de trajetórias alinhadas a seus interesses e habilidades. Dessa forma, ao integrar essas iniciativas ao PAE, a escola fortalece o protagonismo juvenil e contribui para uma transição mais consciente e qualificada para a vida acadêmica e profissional.

#### **4.3.7 Monitoramento das ações**

O monitoramento das opiniões dos estudantes e professores sobre as ações realizadas será conduzido de forma bimestral, garantindo um acompanhamento contínuo e estruturado dos impactos gerados. Esse processo será baseado em instrumentos diversificados de coleta de dados, como questionários, rodas de conversa e observações participativas. Os questionários serão disponibilizados tanto em formato físico quanto digital, permitindo que todos tenham acesso ao processo e possam registrar suas opiniões de maneira anônima, o que estimulará respostas mais sinceras e detalhadas.

As rodas de conversa, organizadas com grupos representativos de estudantes, professores e gestores, proporcionarão um espaço de diálogo aberto, permitindo que sugestões sejam compartilhadas e discutidas em tempo real. Durante essas reuniões, os desafios e sucessos das ações implementadas poderão ser explorados com maior profundidade, promovendo um entendimento mais amplo das experiências vivenciadas pelos diferentes grupos da comunidade escolar.

Além disso, observações participativas serão realizadas por professores e coordenadores pedagógicos, que acompanharão de perto a aplicação das ações nas salas de aula e outros ambientes escolares. Essas observações serão documentadas

em relatórios que destacarão pontos positivos, desafios e oportunidades de melhoria. Os dados coletados a partir desses diferentes métodos serão analisados e sintetizados em relatórios bimestrais, que serão apresentados durante encontros com a gestão escolar e os representantes estudantis.

Com base nos resultados, ajustes serão feitos nas ações planejadas para garantir que as intervenções atendam às reais necessidades da escola. A transparência será priorizada, com a divulgação dos resultados e das mudanças implementadas por meio de murais informativos e canais digitais. Esse monitoramento contínuo não apenas permitirá a identificação de áreas de melhoria, mas também fortalecerá o engajamento da comunidade escolar no processo, promovendo um ciclo constante de *feedback* e evolução.

Em suma, as ações implementadas na escola têm o potencial de transformar positivamente a vivência dos estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo, participativo e democrático. Por meio de práticas que buscam fortalecer o protagonismo estudantil, incentivar o diálogo e proporcionar suporte contínuo, os estudantes poderão desenvolver habilidades essenciais como a empatia, a resolução de conflitos e a responsabilidade social. Esses aprendizados não apenas impactam seu desempenho acadêmico, mas também preparam os jovens para atuarem como cidadãos ativos em suas comunidades.

No ambiente escolar como um todo, as iniciativas propostas fortalecem a relação entre estudantes, professores e gestores, criando uma cultura de cooperação e corresponsabilidade. A integração de ferramentas tecnológicas e pedagógicas mais dinâmicas contribui para tornar o ensino mais atrativo e adaptado às demandas contemporâneas. Em conjunto, essas ações fomentam um espaço escolar que valoriza a diversidade de vozes, promove a convivência democrática e estimula a construção coletiva de soluções, impactando positivamente a qualidade da educação e o clima institucional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação sintetizam as análises desenvolvidas ao longo dos capítulos, avaliando os resultados alcançados e suas implicações para o campo educacional. Este trabalho teve como objetivo geral analisar as perspectivas dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Via Láctea, situada no centro-oeste de Minas Gerais, e propor um Plano de Ação Educacional para minimizar os impactos negativos e aprimorar a execução da política. Os objetivos específicos de descrever os êxitos e desafios ao longo do processo de implementação da política na escola estudada; analisar o que precisa ser reformulado na política e aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obter êxito durante a implementação da política; e propor um plano de ação que viabilize as mudanças necessárias para implementação da política do Novo Ensino Médio de acordo com a análise dos dados e resultados encontrados pela pesquisa.

Ressalta-se que este trabalho adota um formato diferente do tradicionalmente proposto pelo programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação Pública da UFJF, buscando atender a uma necessidade prática e metodológica de organização. A escolha justifica-se pela intenção de evitar que o capítulo 2 se torne extenso e cansativo para o leitor, o que poderia comprometer a clareza e a fluidez da análise. Além disso, o formato adotado permite uma abordagem mais detalhada e segmentada do contexto do Ensino Médio no Brasil, essencial para compreender as particularidades do tema abordado. Essa adaptação visou otimizar a leitura e garantir que os elementos fundamentais do estudo sejam apresentados de forma clara e objetiva, mantendo o rigor acadêmico esperado em uma dissertação.

Diante do exposto, o trabalho apresentou o contexto histórico e legislativo do Ensino Médio, destacando as principais mudanças que culminaram na Lei nº 13.415/2017. A análise demonstrou que as políticas educacionais, historicamente, refletem demandas econômicas e sociais específicas, frequentemente desconsiderando as realidades das escolas públicas e as necessidades dos estudantes. A implementação do NEM, apesar de ambiciosa em seus objetivos, revelou-se desconexa em diversos aspectos, aprofundando desigualdades estruturais.

A pesquisa investigou a implementação do NEM na escola pesquisada, revelando desafios significativos, como a ampliação da carga horária, a reorganização curricular e a introdução de componentes como os itinerários formativos e o "Projeto de Vida". Além disso, a pesquisa apontou que a ampliação da carga horária, em particular, foi percebida como cansativa e desarticulada com as condições da escola, enquanto os itinerários formativos foram criticados pela falta de clareza em seus objetivos e sua desconexão com as expectativas dos estudantes.

Por meio da análise de dados, essas críticas foram aprofundadas, evidenciando que os estudantes veem a implementação do NEM como uma experiência frustrante e desorganizada. Componentes como o "Projeto de Vida" foram amplamente considerados irrelevantes, e o 6º horário foi apontado como um dos maiores desafios, prejudicando a rotina dos estudantes, especialmente daqueles que trabalham. As falhas estruturais na implementação, somadas à ausência de formação docente específica para os itinerários formativos, contribuíram para a insatisfação geral.

Diante disso, este trabalho, ao seu final, apresentou o Plano de Ação Educacional (PAE) que propôs estratégias para mitigar os desafios identificados durante a pesquisa. O PAE proposto priorizou a criação de um ambiente mais inclusivo e participativo, com iniciativas como canais de escuta ativa aos estudantes, assembleias estudantis, fortalecimento do protagonismo juvenil por meio do grêmio escolar, e formação continuada em serviço para os professores. Essas propostas visam alinhar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas e criar uma rede de suporte que fortaleça o vínculo entre estudantes, professores e gestores.

Por fim, a implementação do NEM, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, revelou sérias falhas no planejamento e na execução, que comprometem não apenas os objetivos da reforma, mas também a qualidade da educação nas escolas públicas. A reforma foi imposta de maneira abrupta, sem o devido diálogo com os principais atores envolvidos — estudantes e profissionais da educação. Estes, que deveriam ser parte ativa do processo de transformação, ficaram à margem das decisões que impactam diretamente seu cotidiano escolar. A falta de consulta e a pressa na implementação levaram a um descompasso entre as intenções da reforma e a realidade das escolas, resultando em uma política educacional desconectada das necessidades reais dos estudantes.

Na análise dos dados coletados, a insatisfação dos estudantes ficou evidente. A ampliação da carga horária, o aumento da carga de matérias e a introdução de

itinerários formativos sem a devida preparação das escolas geraram sobrecarga, desconforto e uma sensação de desconexão com os objetivos da reforma. As escolas públicas, que já enfrentam sérias dificuldades em termos de infraestrutura, viram-se incapazes de atender adequadamente às demandas impostas pela nova configuração curricular. A falta de recursos materiais e tecnológicos, a insuficiência de espaços adequados, a precariedade dos serviços básicos, além da dificuldade encontrada pelos docentes para ministrar as novas disciplinas impactaram diretamente a qualidade do ensino oferecido.

É importante destacar que os professores não devem ser responsabilizados pela falta de preparo para lecionar as novas disciplinas, especialmente as inseridas nos itinerários formativos. A formação inicial dos docentes é construída com base em conteúdos e metodologias específicas de suas áreas de especialização e é com essas competências que eles estão preparados para ensinar. No entanto, a Reforma do Ensino Médio, ao reorganizar o currículo e substituir disciplinas da FGB por conteúdos voltados para os itinerários formativos, impôs aos professores a responsabilidade de lecionar áreas para as quais não foram formados, sem oferecer o suporte adequado.

A crítica sobre a ausência de preparo específico para essas disciplinas não está relacionada à capacidade do professor, mas à falha no planejamento da reforma, que não levou em consideração a formação disciplinar dos docentes ao introduzir novos componentes curriculares. A exigência de que os professores assumissem disciplinas que não estavam em sua área de formação inicial, sem a devida capacitação prévia, resultou em uma sobrecarga, muitas vezes levando à improvisação, pois os professores tentaram adaptar suas práticas pedagógicas às novas demandas, mas sem o preparo técnico necessário. Esse cenário reflete a necessidade urgente de uma abordagem mais estruturada na implementação de reformas educacionais, que respeite a qualificação dos docentes.

Embora a escola estudada tenha tentado minimizar os impactos da reforma, oferecendo suporte aos estudantes e investindo em alternativas pedagógicas, os esforços não foram suficientes para contornar os problemas estruturais e as lacunas formativas geradas pela reforma. O fato é que os estudantes que passaram pelos três anos do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 sofreram uma perda significativa em sua formação, principalmente porque as mudanças não estavam alinhadas com suas reais necessidades educacionais e profissionais. Fica a dúvida sobre os danos a longo

prazo para esses estudantes, que, ao final do processo, não receberam uma formação plena, coerente e contextualizada para o mundo atual.

A reforma foi pensada a partir de uma lógica economicista, que priorizou a preparação para o mercado de trabalho, mas sem garantir as condições adequadas de execução e sem uma avaliação aprofundada das condições da rede pública de ensino. A proposta de flexibilização curricular e os itinerários formativos poderiam, em teoria, ampliar as oportunidades de aprendizado, mas na prática, essa flexibilização se tornou uma ferramenta de desigualdade. As escolas públicas não têm a infraestrutura necessária para implementar tais mudanças de forma eficaz, resultando em um ensino fragmentado e inadequado para a maioria dos estudantes.

A partir de 2025, com a nova reestruturação prevista pela Lei nº 14.945, espera-se que haja uma tentativa de corrigir alguns dos equívocos da reforma anterior. A retomada da carga horária de 2400 horas para as disciplinas da FGB nas escolas regulares, conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2024), é uma tentativa de recompor parte do que foi perdido na implementação do NEM (Brasil, 2024b). No entanto, é fundamental ressaltar que as medidas propostas para a reestruturação em 2025 não serão suficientes para reverter os danos causados aos estudantes que já vivenciaram as mudanças de maneira imposta e sem o devido preparo das escolas.

Esse cenário reforça a necessidade de um diálogo mais efetivo entre as esferas de decisão e os profissionais da educação, além de um planejamento mais detalhado, que leve em consideração a realidade das escolas públicas e as condições dos estudantes. As reformas educacionais não podem ser encaradas como um processo de cima para baixo, mas devem ser construídas coletivamente, respeitando as especificidades de cada contexto escolar e garantindo que as políticas públicas realmente atendam às necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação.

Diante disso, os objetivos da pesquisa, que de forma geral consistiam em analisar as perspectivas dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Via Láctea, localizada no centro-oeste de Minas Gerais, e, de forma específica, descrever os êxitos e desafios encontrados no processo de implementação, além de identificar pontos que necessitavam de reformulação ou aprimoramento por parte dos órgãos públicos e da escola para minimizar os impactos negativos sobre estudantes e profissionais da educação, foram, na visão da pesquisadora, alcançados ao longo do estudo.

Além disso, a resposta à questão central que guiou esta pesquisa — "Quais são as perspectivas estudantis sobre a reforma do Ensino Médio? — pode ser elaborada com base nos dados analisados. As evidências mostraram que os estudantes não foram devidamente consultados, o que resultou em uma reforma desconectada de suas realidades e aspirações.

Além das questões já mencionadas, o texto também levantou reflexões sobre "a quem realmente serve uma reforma educacional que, ao invés de fortalecer o sistema, gera insegurança e sobrecarga para docentes e jovens?". Diante dessa reflexão, conclui-se que uma política educacional concebida sem diálogo com a comunidade escolar tende a priorizar interesses econômicos e administrativos, ignorando as reais necessidades da educação. Essa falta de conexão aprofunda desigualdades, sobrecarrega os profissionais e compromete a formação dos estudantes. Para que reformas educacionais sejam planejadas e implementadas considerando as condições reais das escolas, é imprescindível um diagnóstico detalhado das estruturas, recursos e perfis dos estudantes e docentes. Por fim, entende-se ainda que um componente curricular só será transformador se for visto como relevante e bem estruturado tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais da educação. Isso demanda que as políticas públicas sejam baseadas na escuta ativa, no respeito às condições locais e na inclusão efetiva de todos os atores envolvidos, desde a concepção até a execução, com o compromisso de fortalecer o sistema educacional como um todo.

A pesquisa identificou lacunas que podem ser exploradas em estudos futuros, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre o NEM e seus impactos no sistema educacional brasileiro. Entre elas, destaca-se a ausência de uma análise comparativa entre diferentes escolas e regiões, o que poderia oferecer uma visão mais abrangente das disparidades regionais no impacto da reforma. Além disso, não foi incluída a percepção de outros atores escolares, como pais e supervisores, cujas vozes poderiam enriquecer a compreensão dos efeitos das mudanças curriculares. Outra lacuna relevante é a ausência de uma avaliação de longo prazo sobre as implicações do NEM, como o desempenho dos estudantes nos exames nacionais, sua inserção no mercado de trabalho e o impacto nas escolhas acadêmicas. O estudo também não analisou de forma detalhada as condições de trabalho dos docentes após a reforma, como as pressões adicionais e a necessidade de readequação às novas demandas.

Por fim, estudos futuros poderiam investigar como a reestruturação do Ensino Médio a partir da Lei nº 14.945/2024 será implementada, considerando se ela abordará os desafios levantados pela Lei nº 13.415/2017. A relação entre a infraestrutura escolar e a eficácia dos itinerários formativos, bem como a percepção dos estudantes sobre as novas mudanças no formato curricular, também são áreas promissoras para novas pesquisas.

Essa dissertação contribuiu para minha formação profissional, ampliando a compreensão dos desafios e complexidades das políticas públicas educacionais. A pesquisa reforçou a importância da escuta ativa e do diálogo com os estudantes e demais atores escolares na formulação e implementação de reformas. Além disso, o trabalho estimulou reflexões sobre práticas pedagógicas e formas de engajamento que valorizem a realidade e as aspirações dos jovens, fortalecendo minha atuação como educadora em prol de uma educação mais inclusiva e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Censo Escolar: Matrículas na Educação Básica Cresceram em 2022**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/censo-escolar-matriculas-na-educacao-basica-cresceram-em-2022>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALMEIDA, M. A. de; VIEIRA JUNIOR, N. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 37, 26 de setembro de 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: 17 fev. 2024

ALVES, P. T. A.; SILVA, S. A. da; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em: 17 fev. 2024.

ARANHA, M. L. de A. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AVAMEC. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em 18 mar. 2023.

BAHLS, Saint-Clair; BAHLS, F. R. C. Depressão na adolescência: características clínicas. **Interação em Psicologia**, Curitiba, jun. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3193>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971>. Acesso em: 24 nov. 2023

BERNARDIM, M L; SILVA, M. R. da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 16, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2023

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova mudanças na reforma do Ensino Médio. Deputados analisaram alterações feitas no Senado. Projeto segue para sanção presidencial**. Agência Câmara de Notícias. Brasília, DF, 9 jul.

2024b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio-acompanhe/>. Acesso em 25 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União de 26 jun.1998. Brasília, DF., 1998a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb01598.pdf?query=travestis](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis). Acesso em 13 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Brasília, DF., [2012]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 13 fev. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 jun. 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF., 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 13 fev. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Despacho do Ministro, Diário Oficial da União**: seção 1, Pág. 98, de 4 set. 2012. Brasília: CNE.CEB, 2011. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN112012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf). Acesso em 15 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 13 de novembro de 2024 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. MEC: Brasília - DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file#:~:text=\(\\*\)%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%202,48](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file#:~:text=(*)%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%202,48). Acesso em 27 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html). Acesso em 21 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 11.697/2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - CONAE, edição 2024 [...]. Distrito Federal. Brasília, DF., 11 de setembro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm). Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF., de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. 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 [...].

**Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF., nº 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio [...]. **Diário Oficial da União**, 01 ago. 2024c. Edição: 147. Seção: 1. Página: 5. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em 01 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2023

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

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. 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 [...]. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Governo vai enviar PL ao Congresso para alterar o Ensino Médio**. Secom-PR, 2023 Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/governo-vai-enviar-pl-ao-congresso-para-alterar-o-ensino-medio>. Acesso em: 03 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a evolução da educação brasileira**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília – DF, 21/11/2018. **Diário Oficial da União**: seção: 1. Brasília, DF, edição

224. p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos (EM) nº 00084/2016**. Brasília, DF., 15 de set. de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília, DF., s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017%20torna%20o%20ingl%C3%AAs%20obrigat%C3%B3rio%20desde,assim%20desejarem%2C%20preferencialmente%20o%20espanhol>. Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, PCNEM, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. Publicação para professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 627/2023**. 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, DF., 05 abr. 2023b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2255494&filename=PDL%2094/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2255494&filename=PDL%2094/2023). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Plano Nacional da Educação 2024-2034: Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, DF., **CONAE**, 2024a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHL0v8n4DrAkz/view>. Acesso em: 18 fev. 2024

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230**, de 26 out 2023. 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. Câmara dos deputados, 2023a. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023). Acesso em: 18 fev. 2024

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840**, de 27 nov. 2013. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013) . Acesso em: 18 ago. 2023

BRASIL. **Tribunal de Contas da União - TCU**. Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias\\_arquivos/028.6362013-9%20-%20FiscEducacao.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/028.6362013-9%20-%20FiscEducacao.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica, 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BUGS, J. D. V.; TOMAZETTI, E. M.; OLIARI, G. 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: 17 jun. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas**. Nota técnica. Campanha nacional pelo direito à educação, 11 jul. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 ago. 2023

CEENSI. Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio. Documento orientador para os Seminários estaduais. **Câmara dos Deputados**, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/arquivo-geral/documento-orientador-para-os-seminarios-estaduais>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, n. Educ. ver., 2019 35, pe201060, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DAMASCENO, L. M. S. et al. Potencialidades e limitações da coleta de dados através de pesquisa on-line. In: SEMEAD Seminários em Administração, 17., 2014,

São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1099.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407–423, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>. Acesso em: 13 fev. 2024.

DIRETRIZES DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA AS TURMAS DO 2º ANO/2023. Centro-Oeste, 2022. 1 vídeo (120 min). Publicado pelo canal SRE DIRE. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/1\\_QQphkMdc?si=4MXvl-FopbqEz7-6](https://www.youtube.com/live/1_QQphkMdc?si=4MXvl-FopbqEz7-6). Acesso em 30 set. 2023.

ESCOLA ESTADUAL Via Láctea. Atas de contratação temporária. Centro-Oeste, MG, 2022.

ESCOLA ESTADUAL Via Láctea. Planilha de planejamento coletivo e com o cronograma criado para organização das atividades. Centro-Oeste, 2022.

ESCOLA ESTADUAL Via Láctea. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Centro-Oeste, 2022.

ESCOLA ESTADUAL Via Láctea. Relatório de ações e orientações da coordenação do novo Ensino Médio. Centro-Oeste, MG, 2022.

ESTUDO DAS ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO. Centro-Oeste, 2023. 1 vídeo (160 min). Publicado pelo canal SRE DIRE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sAZKuAFIDI>. Acesso em: 01 out. 2023.

FERRETTI, C. J.. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. Estud. Av., 2018 32(93), p. 25-42, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 18 ago. 2023

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em 14 fev. 2024

FREITAS, L. C de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v.33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>. Acesso em 10 mar. 2024

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GOMES, H. F.; GOMES, S. dos S. O Novo Ensino Médio: Um estudo da implementação do tempo integral e integrado. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. 00, p. e023005, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1342>. Acesso em: 17 abr. 2024.

HAMID, M. M. H. **Tessitura da base nacional comum curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do Ensino Médio**. Mestrado em EDUCAÇÃO. Rio Grande/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. 165f. Biblioteca Depositária: Banco Digital de Teses e Dissertações – FURG. Acesso em: 20 jul. 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 20 jul. 2024.

HERNANDES, P. R. 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, nº 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Centro-Oeste. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/divinopolis.html>. Acesso em 12 nov. 2023

Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**, Brasília, 28 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 13 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 14 mar. 2024.

IUNGO. Nosso Ensino Médio, 2020. **Formação de professores**. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S.. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. e222442, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, set. / dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006). Acesso em: 09 dez. 2022.

KUENZER. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, vol. 38 no. 139, Campinas, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?. **Educação em Revista**, n. 34, p.1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LEITE, G. A. **Reforma do Ensino Médio, projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do mundo do trabalho no Brasil: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora**. Guarapuava/PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021. 261p. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1818>. Acesso em: 20 jul. 2024

LIMA, M; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018, p. 1-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n° 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756#:~:text=O%20artigo%20problematiza%20a%20reforma,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20de%20qualidade>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 03 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n° 3, p. 1-27, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2003. Disponível em:

[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em: 20 abr. 2024

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Escolas mineiras implementarão o novo Ensino Médio em 2022**. Disponível em:

<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-mineiras-implementarao-o-novo-ensino-medio-em-2022>. Acesso em 26 nov. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. Cadernos MAPA e Jornais LUPA. Belo Horizonte, s/d.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/mapa-mg/>. Acesso em: 30 set. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2020. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. **DGEP/SGP nº 01/2022**. Orientação de atribuição de cargos e composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e função. Belo Horizonte, MG, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/orientacao-dgep-sgp-no-01-2022-de-18-de-novembro-de-2022/#gallery>. Acesso em 10 nov. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º ano em 2022**. Belo Horizonte, MG, 2021b

Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf>.

Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. **Diretrizes para Escolha dos Itinerários Formativos para 2º e 3º anos do Ensino Médio Diurno e EMTI 2024**. Belo Horizonte, MG, 2024a.

Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. **Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio 2023**. Belo Horizonte, MG, 2022d. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES%20ITINERARIOS%20FORMATIVOS%202023.pdf>. Acesso em: 27 nov.

2022.

MINAS GERAIS. SEE. **Memorando circular nº 26/2021/SEE/DIEM**. Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do

Conhecimento no Novo Ensino Médio. Belo Horizonte, MG, 2021c. Disponível em: [http://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Memorando-26.2021.SEE\\_.DIEM-16.12.21.pdf](http://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Memorando-26.2021.SEE_.DIEM-16.12.21.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. **Novo Ensino Médio: o que muda para o estudante que vai ingressar no 1º ano do Ensino Médio em 2022**. Banco de notícias. Minas Gerais, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-banco-de-noticias/168-novo-ensino-medio-o-que-muda-para-o-estudante-que-vai-ingressar-no-1-ano-do-ensino-medio-em-2022#:~:text=Com%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo,como%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20e%20Matem%C3%A1tica>. Acesso em: 17 out. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. **Resolução nº 4.657**, 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, MG, 2021a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf>. Acesso em 11 dez. 2022.

MINAS GERAIS. SEE. **Resolução nº 4.777**, 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1LzvNZRw7HVoiXwMWHGegNdY-yMTe8X7i>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 4.782, 04 de novembro 2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG. Public. 04 de nov. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4782-22-r%20-%20%20Public.%2005-11-22.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução nº 4.908, 11 de setembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 de setembro 2023a, p. 24. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-908-2023/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. Roteiro de trabalho 2022 - Coordenação Geral/de Área do Novo Ensino Médio. Belo Horizonte, MG, 2022b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1liJ5Xxu6QXEaO9Z76kNLHu6e8Nf97eBE/view>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. Quadro de pessoal – SISAP/SYSADP. Belo Horizonte, 2024b. Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/divulgacao>. Acesso em 29 jul. 2024.

MOTA, J. da S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 8 maio 2024.

NAZÁRIO, M. E.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Netnografia da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260002, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260002>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Revista Educação Unisinos**. Rio Grande do Sul. v. 24, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 13 fev. 2024.

OLIVEIRA, R. R. A. de; BARBOSA, B. M. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 223–232, 2024. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861>. Acesso em: 4 dez. 2024.

ORMUNDO, W. *et al.* Se Liga nas Linguagens: Experimenta ATUAR! - manual do professor. 1ª ed. São Paulo: moderna, 2020.

ORTEGA, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37849, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837849>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PEREGRINO, M.; PRATA, J. DE M. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do Ensino Médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280052, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280052>. Acesso em: 20 jul. 2024

PEREIRA, B. C.; ZANON, C.; DELLAZZANA-ZANON, L. L.. Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. e227915, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003227915>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PINTO, S. N. dos S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCC/EM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v.37, n. Educ. rev., 2021 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em 18 ago. 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 10 mar. 2024.

REYES, L. G. T.; GONÇALVES, S. da R. V.. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande do Sul/RS, 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012801.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO, M. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Coletiva**, Recife, n. 31. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>. Acesso em: 17 fev. 2024

SECGERAL. Agência Minas. **Governo de Minas lança nova plataforma de formação voltada a professores do Ensino Médio**. Belo Horizonte, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-lanca-nova-plataforma-de-formacao-voltada-a-professores-do-ensino-medio>. Acesso em 12 dez. 2022.

SILVA, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>. Acesso em 23 jan. 2024.

SILVA, M. R. da.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C.. Juventudes, novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803>. Acesso em: 20 jul. 2024

SILVA, P.R.S. da; SILVA, J. R.. Educação e responsabilidade com o mundo: Reflexões sobre o contexto brasileiro a partir de Arendt e Adorno. **Kalagatos**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 36–53, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7124>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA., G. B da.; OLIVEIRA, V. H. N. Jovens e Geografia escolar no contexto do “novo” Ensino Médio. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 5, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/77604>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SIMADE. Sistema Mineiro de Administração Escolar. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces#>. Acesso em: 23 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: **Atlas**, 1987. p. 31-79. Acesso em: 20 abr. 2024.

VERDÉLIO, A.. **Especialistas pedem revogação do novo Ensino Médio**. Agência Brasil. 2013. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 27 de nov. 2023.

VICENTE, V. R. R. de; MOREIRA, J. A. da S. Políticas educacionais para a formação do jovem brasileiro: a reforma do Ensino Médio e as implicações da lei nº 13.415/2017. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 187–206, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38011>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEIRA *et al.* Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1422–1442, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12720>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ZAMMATARO, A. F. D.; ROSA NETO, E. (Eds.). *Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas e matemática: manual do professor*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ZANK, D.; MALANCHEN, J. A base nacional comum curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular*. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2020. p. 133-60.

ZIBAS, D. M. L.. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24–36, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>. Acesso em: 20 jul. 2024.

## ANEXO I – Matriz curricular do NEM para os 3 anos em 2024

(Continua)

NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20	1	40	33:20	2	80	66:40
		Química	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		História	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>18</b>	<b>720</b>	<b>600:00</b>	<b>18</b>	<b>720</b>	<b>600:00</b>	<b>18</b>	<b>720</b>
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Eletiva 2	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40						
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20							

Fonte: Minas Gerais (2023a) - Resolução SEE/MG nº 4.908/2023

(conclusão)

			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40						
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20						
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40						
		<b>Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*</b>									
	Componente 1				2	80	66:40	2	80	66:40	
	Componente 2				2	80	66:40	2	80	66:40	
	Componente 3				2	80	66:40	2	80	66:40	
	Componente 4				2	80	66:40	2	80	66:40	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>12</b>	<b>480</b>	<b>400:00</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>400:00</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>400:00</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1000:00</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1000</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1000</b>
* OPTATIVOS: APROFUNDAMENTOS NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO											

LEGENDA	Dias Letivos: 200
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 6
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40

**ANEXO II – Matriz das unidades curriculares optativas do 2º e 3º ano**

(Continua)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
<b>Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO</b>	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Olhar e ser visto: Artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio Cultural	2	80	66:40	2	80	66:40
			Escrita Criativa	2	80	66:40	2	80	66:40
			Leitura e Escrita em Língua Estrangeira	2	80	66:40	2	80	66:40
			Artes do Movimento	2	80	66:40	2	80	66:40
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática está em tudo	Educação Matemática Crítica	2	80	66:40	2	80	66:40
			Matemática na Construção da Cidadania	2	80	66:40	2	80	66:40
			Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2	80	66:40	2	80	66:40
			Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2	80	66:40	2	80	66:40
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	Juventudes	Identidade e juventudes (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
			Jovens e o mundo digital (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
			Direitos e deveres dos cidadãos (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
			Desenvolvimento pessoal e coletivo (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40

(continuação)

Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo	2	80	66:40	2	80	66:40
		Ciências Aplicadas	2	80	66:40	2	80	66:40
		Energia no Cotidiano	2	80	66:40	2	80	66:40
		Ciência das Radiações	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Cidadania e Inclusão (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/CNT)	Cidadania Global	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Educomunicação e ambientalismo (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Emergência Climática Global (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Mulheres na Ciência (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	Economia e Trabalho	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40

(continuação)

Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
e Matemática e suas Tecnologias (CHS/MAT)		Matemática e visão de finanças (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Desenvolvimento Econômico (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/ CNT)	Cidades Sustentáveis	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Problema e Ação (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Cidade e Meio Ambiente (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Urbanização Sustentável (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (CNT/ MAT)	Mobilidade Urbana Inteligente	Mobilidade e Tecnologia (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Modelagem do Deslocamento (MAT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Ciência no Trânsito (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Engenharia de Tráfego (CNT)	2	80	66:40	2	80	66:40
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/ CHS)	Multiculturalismo	Multiculturalismo no Brasil (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Clube de debate (LGG)	2	80	66:40	2	80	66:40
		Poder e Organização Social (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40

(conclusão)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
			Culturas na contemporaneidade (CHS)	2	80	66:40	2	80	66:40
	Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40	2	80	66:40
			Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40	2	80	66:40
			Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40	2	80	66:40
			Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40	2	80	66:40
	Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Amadurecimento e Longevidade	Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40	2	80	66:40
			Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40	2	80	66:40
			Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40	2	80	66:40
			Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40	2	80	66:40

Fonte: Minas Gerais (2023a) - Resolução SEE/MG nº 4.908/2023 – Anexo IV

**ANEXO III – Matriz curricular das disciplinas que podem e não podem reprovar o estudante**

ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			2022	2023	2024
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano
<b>Formação Geral Básica</b>	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	R	R	R
		Educação Física	NR	NR	NR
		Arte	NR	NR	NR
		Língua Inglesa	R	R	R
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	R	R	R
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	R	R	R
		Química	R	R	R
		Biologia	R	R	R
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	R	R	R
		História	R	R	R
		Sociologia	R	R	R
		Filosofia	R	R	R
<b>Itinerário Formativo</b>	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componentes Curriculares</b>			
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	NR	NR	NR
	Eletivas	Eletiva 1	NR	NR	NR
		Eletiva 2	NR	NR	NR
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	NR		
		Tecnologia e Inovação	NR	NR	NR
	Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	NR		
		Humanidades e Ciências Sociais	NR		
		Núcleo de Inovação Matemática	NR		
		Saberes e Investigação da Natureza	NR		
	Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*	Componente 1		NR	NR
		Componente 2		NR	NR
		Componente 3		NR	NR
		Componente 4		NR	NR
	<b>LEGENDA</b>				
<b>NR</b>	Não reprova				
<b>R</b>	Reprova				

Fonte: Minas Gerais (2023a) - Resolução SEE/MG nº 4.908/2023

**ANEXO IV – Possibilidades de oferta de aprofundamentos nas áreas de conhecimento para o 2º e 3º ano do ensino médio em 2024**

(continua)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Olhar e ser visto: Artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio Cultural	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Escrita Criativa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Leitura e Escrita em Língua Estrangeira	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Artes do Movimento	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática está em tudo	Educação Matemática Crítica	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Matemática na Construção da Cidadania	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	Juventudes	Identidade e juventudes (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Jovens e o mundo digital (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Direitos e deveres dos cidadãos (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Desenvolvimento pessoal e coletivo (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Ciências Aplicadas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Energia no Cotidiano	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Ciência das Radiações	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Cidadania e Inclusão (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Cidadania Global	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Educomunicação e ambientalismo (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Emergência Climática Global (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	

(conclusão)

Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
(LGG/CNT)		Mulheres na Ciência (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/ CHS)	Multiculturalismo	Multiculturalismo no Brasil (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Clube de debate (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Poder e Organização Social (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Culturas na contemporaneidade (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (CNT/ MAT)	Mobilidade Urbana Inteligente	Mobilidade e Tecnologia (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Modelagem do Deslocamento (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Ciência no Trânsito (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Engenharia de Tráfego (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias (CHS/MAT)	Economia e Trabalho	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Matemática e visão de finanças (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Desenvolvimento Econômico (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/ CNT)	Cidades Sustentáveis	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Problema e Ação (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Cidade e Meio Ambiente (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Urbanização Sustentável (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Amadurecimento e Longevidade	Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

Fonte: Minas Gerais (2023a) - Resolução SEE/MG nº 4.908/2023 - Anexo IV

## ANEXO V – Matriz curricular ensino médio noturno

(Continua)

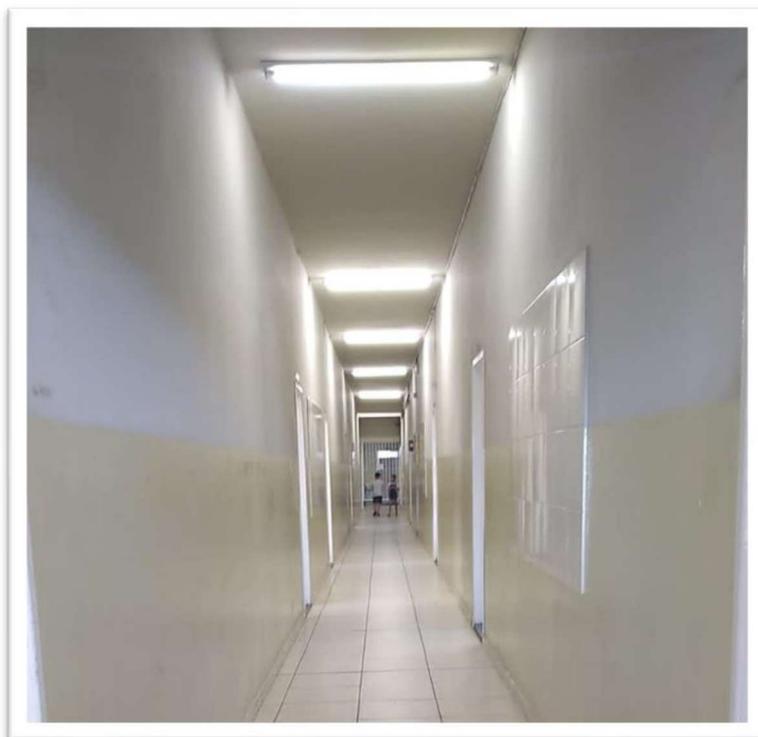
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	1	40	33:20	1	40	33:20	2	80	66:40
		Química	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		História	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>18</b>	<b>720</b>	<b>600:00</b>	<b>18</b>	<b>720</b>	<b>600:00</b>	<b>18</b>	<b>720</b>
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Atividades complementares Projeto de Vida			100:00			100:00			100:00
	Eletiva	Eletiva 1	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Aprofundamento na Área do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20						
Atividades complementares de Práticas Comunicativas e Criativas				200:00:00							

(Conclusão)

Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
		Humanidades e Ciências Sociais				1	40	33:20			
		Atividades complementares de Humanidades e Ciências Sociais						200:00:00			
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza							1	40	33:20
		Atividades Complementares de Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza									200:00:00
<b>SUBTOTAL</b>			<b>3</b>	<b>120</b>	<b>400:00</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>400:00</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>400:00</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			<b>21</b>	<b>840</b>	<b>1000:00</b>	<b>21</b>	<b>840</b>	<b>1000:00</b>	<b>21</b>	<b>840</b>	<b>1000:00</b>

LEGENDA	Dias Letivos: 200
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: 4 dias com 4 aulas e 1 dia com 5 aulas
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40
Observações	
*O Novo Ensino Médio traz inovações de acordo com a Lei nº 13415/2017 e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Será implementado de maneira gradual na rede estadual. Para o Ensino Médio Noturno, a partir de 2022, as Escolas Estaduais de Minas Gerais terão 21 aulas semanais para o 1º ano do Ensino Médio, implementando o 5º horário em um dia na semana. A partir de 2023 essa matriz será implementada para o 2º ano do Ensino Médio. A partir de 2024 essa matriz será implementada para o 3º ano do Ensino Médio.	
1. Na Formação Geral Básica, os componentes das áreas do conhecimento serão executados da maneira como se é hoje na rede: anual, prevê reprovação; lançamento de nota bimestral, conforme processos avaliativos previstos nas normativas da SEE.	
2. No itinerário formativo, os componentes NÃO terão lançamento de nota bimestral, seguindo as normativas de avaliação da SEE e não prevêem reprovação.	

Fonte: Minas Gerais (2023a) - Resolução SEE/MG nº 4.908/2023 - Anexo VI

**ANEXO VI - Corredor do 1º andar da escola**

Fonte: Acervo vice direção escolar, 2024

## ANEXO VII - Termo de consentimento livre e esclarecido

(Gestão escolar: Direção e vice direção)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Perspectivas Estudantis: Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais”, orientada pelo(a) Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora pela estudante Marina Almeida Gomides, denominado aqui como “Pesquisadora”, responsável pelas entrevistas e autora do trabalho. Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as perspectivas dos estudantes com relação a implementação do novo Ensino Médio, na Escola Estadual Via Láctea situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais e propor um Plano de Ação Educacional. E como objetivos específicos descrever os êxitos e os desafios encontrados ao longo do processo de implementação da política na escola estudada; analisar o que precisa ser reformulado na política e aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obter êxito durante a implementação da política, gerando o mínimo de desgaste aos estudantes e profissionais da educação; e propor um plano de ação que viabilize as mudanças necessárias para implementação da política do Novo Ensino Médio de acordo com a análise dos dados e resultados encontrados pela pesquisa.

Caso você concorde em participar, será realizada uma entrevista semiestruturada com questões relacionadas a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola em questão. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode viabilizar as mudanças necessárias para implementação da política do NEM nas escolas.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Marina Almeida Gomides  
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – CEP: 36036-900  
Fone: 37 98403-2928  
E-mail: marinagomides.mestrado2022@caed.ufjf.br

**ANEXO VIII - Termo de consentimento livre e esclarecido****(Pais e responsáveis)**

Senhores Pais e/ou responsáveis legais, gostaríamos de solicitar a sua permissão para que o seu filho (a) \_\_\_\_\_ participe como voluntário (a) da pesquisa “Perspectivas Estudantis: Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora pela estudante Marina Almeida Gomides, denominada aqui como “Pesquisadora”, autora do trabalho e responsável pela aplicação do questionário que será realizado via *Google* Formulário na própria escola onde seu filho (a) estuda. Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as perspectivas dos estudantes com relação a implementação do novo Ensino Médio, na Escola Estadual Via Láctea situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais e propor um Plano de Ação Educacional. E como objetivos específicos descrever os êxitos e os desafios encontrados ao longo do processo de implementação da política na escola estudada; analisar o que precisa ser reformulado na política e aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obter êxito durante a implementação da política, gerando o mínimo de desgaste aos estudantes e profissionais da educação; e propor um plano de ação que viabilize as mudanças necessárias para implementação da política do Novo Ensino Médio de acordo com a análise dos dados e resultados encontrados pela pesquisa.

Caso você concorde com a participação de seu filho (a), será aplicado a ele (a) um questionário, via *Google* Formulário, contendo questões relacionadas a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola em que ele(a) estuda e as suas percepções como estudante. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode viabilizar as mudanças necessárias para implementação da política do NEM nas escolas.

Para participar deste estudo seu filho (a) não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você e seu filho (a) terão todas as informações que quiserem sobre esta pesquisa e seu filho (a) estará livre para participar ou não. Mesmo que você autorize a participação de seu filho (a) agora, você pode voltar atrás a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que seu filho (a) é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar nomes. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e de seu filho (a) quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação de seu filho (a) não será liberado sem a sua permissão. Seu filho (a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a identidade de seu filho (a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que autorizo meu filho (a) em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura dos pais ou responsável legal do estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Marina Almeida Gomides  
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – CEP: 36036-900  
Fone: 37 98403-2928  
E-mail: [marinagomides.mestrado2022@caed.ufjf.br](mailto:marinagomides.mestrado2022@caed.ufjf.br)

## **ANEXO IX - Termo de assentimento livre e esclarecido** (Estudantes)

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) da pesquisa “Perspectivas Estudantis: Reflexões sobre a Reforma e Implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola de Minas Gerais”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora pela estudante Marina Almeida Gomides, denominado aqui como “Pesquisadora”, autora do trabalho e responsável pela aplicação do questionário que será realizado via *Google* Formulário na própria escola onde você estuda. Nesta pesquisa temos como objetivo analisar as perspectivas dos estudantes com relação a implementação do novo Ensino Médio, na Escola Estadual Via Láctea situada em uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais e propor um Plano de Ação Educacional. E como objetivos específicos descrever os êxitos e os desafios encontrados ao longo do processo de implementação da política na escola estudada; analisar o que precisa ser reformulado na política e aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obter êxito durante a implementação da política, gerando o mínimo de desgaste aos estudantes e profissionais da educação; e propor um plano de ação que viabilize as mudanças necessárias para implementação da política do Novo Ensino Médio de acordo com a análise dos dados e resultados encontrados pela pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Será aplicado a você um questionário, via *Google* Formulário, contendo questões relacionadas a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola em que você estuda e as suas percepções como estudante. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode viabilizar as mudanças necessárias para implementação da política do NEM nas escolas.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de assentimento encontra-se nesse formulário e será arquivado pela pesquisadora responsável. Uma cópia desse formulário será encaminhada para o e-mail utilizado por você ao realizar o envio das respostas. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

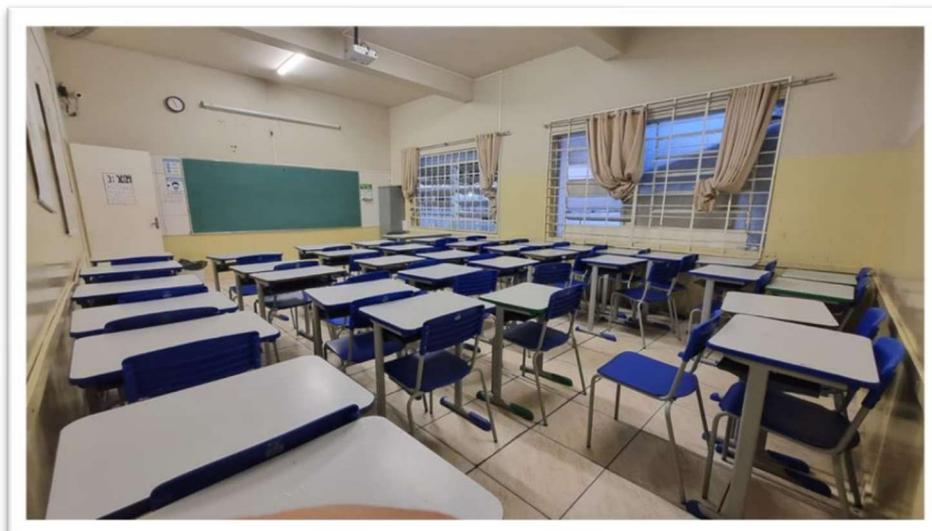
Declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

- o Li o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
- o Li o termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.
- o Li o termo de assentimento e não concordo em participar da pesquisa.

Marina Almeida Gomides  
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – CEP: 36036-900  
Fone: 37 98403-2928 E-mail: marinagomides.mestrado2022@caed.ufjf.br

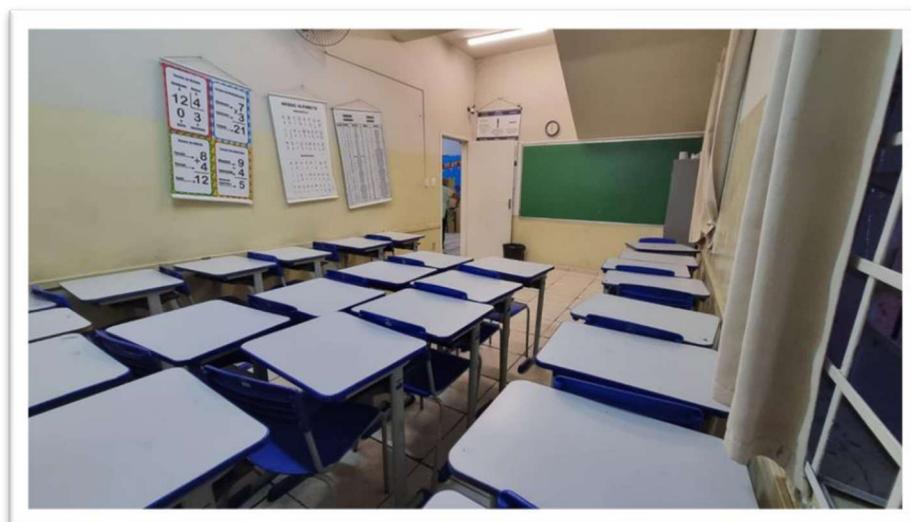
## APÊNDICE A – Fotos internas da escola

Figura 5 – Sala grande localizada no 1º andar da escola



Fonte: Foto tirada pela autora

Figura 6 – Sala pequena localizada no 1º andar da escola



Fonte: Foto tirada pela autora

**APÊNDICE B - Pesquisa bibliográfica no catálogo de periódicos da capes utilizando os termos: reforma do ensino médio e estudantes**

<b>Região</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Palavras-chave</b>
Sul	Artigo	Reforma” do Ensino Médio, jovens estudantes e Geografia Escolar.	Gabrielle Bezerra da Silva, Victor Hugo Nedel Oliveira.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	24-12-2023	O objetivo deste estudo é analisar a “Reforma” do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) pela perspectiva de jovens estudantes.	Reforma do Ensino Médio, Juventudes, Escola, Geografia Escolar
Sul	Artigo	Políticas educacionais para a formação do jovem brasileiro: a reforma do Ensino Médio e as implicações da lei nº 13.415/2017.	Vinicius Renan Rigolin de Vicente e Jani Alves da Silva Moreira	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	21-12-2019	O objetivo deste trabalho é analisar as políticas provenientes da Reforma do Ensino Médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017 suas implicações na formação do jovem brasileiro.	Políticas Educacionais, Reforma do Ensino Médio, Formação do jovem.
Sudeste/ Sul	Artigo	Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança.	Letícia VIEIRA, Maíke RICCI, Shirlei de Souza CORRÊA, Yomara F. C. de Oliveira FAGIONATO	USP, UDESC, UNIAVAN Florianópolis – SC	21-06-2020	O objetivo deste trabalho é compreender que a reflexão sobre a qualidade do atual Ensino Médio exige a análise consistente de questões de acesso e permanência e, ainda, de atendimento das demandas e necessidades dos jovens que o frequentam.	Reestruturação curricular. Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

**APÊNDICE C - Pesquisa bibliográfica no catálogo de teses e dissertação da capes utilizando os termos reforma do ensino médio e estudantes**

(Continua)

<b>Região</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Palavras-chave</b>
Sul	Dissertação	A Reforma do Ensino Médio: os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS.	Lurvin Gabriela Tercero Reyes	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	14/03/2019	Esta dissertação investigou as percepções dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Augusto Duprat localizada na cidade do Rio Grande, RS, sobre as mudanças que vão ocorrer nesta etapa do ensino a partir da Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil.	Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Políticas Públicas; Currículo
Sul	Dissertação	Tessitura da base nacional comum curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do Ensino Médio.	Marisa Musa Hasan Hamid	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	11/03/2021	O objetivo desse estudo é identificar as principais mudanças na matriz curricular do Ensino Médio, a partir da proposição da BNCC. Concomitantemente, como objetivos específicos buscaremos compreender a organização do currículo proposto para a formação dos e das estudantes e entender os possíveis limites e potencialidades do novo currículo do Ensino Médio, a partir da BNCC e da reforma do Ensino Médio – homologada pela Lei 13.415/2017.	Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; BNCC; Currículo
Centro-Oeste	Dissertação	Reforma do Ensino Médio, projeto pedagógico da confederação nacional da indústria e a crise do mundo do	Guilherme Antunes Leite	Universidade Estadual do Centro-Oeste	01/07/2021	O objetivo principal a partir desta dissertação foi o de compreender o projeto formativo da Reforma do Ensino Médio - REM homologada pela Lei nº 13.415/2017 a partir das mediações do Estado brasileiro e a influência e orientação da Confederação Nacional	Empresariado e Educação Confederação Nacional da Indústria Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017

(Conclusão)

<b>Região</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Palavras-chave</b>
Centro-Oeste	Dissertação	trabalho brasileiro: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora.				da Indústria – CNI. A REM, no cenário educacional brasileiro, integra processos contextuais que retomam os fundamentos do Projeto de Lei – PL 6.840/2013 que foi arquivado após rejeição por parte do Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio e demais entidades sociais, mas que foi retomado na Medida Provisória – MP 746/2016, sob contexto de crise política instaurada no Brasil pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.	Empresariado e Educação Confederação Nacional da Indústria Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

**APÊNDICE D - Pesquisa bibliográfica no portal *scielo* utilizando o termo: reforma do ensino médio**

(Continua)

Região	Tipo de trabalho	Título	Autor	Instituição	Data	Objetivo	Palavras-chave
Sudeste	Artigo	Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do Ensino Médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?	Mônica Peregrino, Vice-diretora de Moraes Pratai	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,  Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	02/06/2023	Este artigo objetiva apresentar o desenho de uma abordagem para o campo da educação, a partir da perspectiva da juventude, construindo-a como um “lugar de observação” da reforma do Ensino Médio.	juventude; transição escola-trabalho; reforma do Ensino Médio
Sul/ Sudeste	Artigo	Juventudes, novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.	Monica Ribeiro da Silva, Nora Rut Krawczyk e Guilherme Eduardo Camilo Calçada	Universidade Federal do Paraná  Universidade Estadual de Campinas	23/10/2023	A intenção deste artigo é a de dar publicidade aos resultados de pesquisa que analisou as propostas curriculares das 16 unidades da federação que haviam concluído a adequação até dezembro de 2021, problematizando-as a partir da relação entre juventude e escolarização. Trata-se de estudo documental de abordagem qualitativa.	Juventudes; Itinerários formativos; Reforma do Ensino Médio; Novo Ensino Médio
Sudeste	Artigo	Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a	André Randazzo Ortega, Joana D’arc Germano Hollerbach.	Universidade federal de viçosa (UFV)	02/12/2022	Este artigo traz os resultados de uma pesquisa que analisou as propagandas sobre a reforma do Ensino Médio de 2017, realizando contrapontos com a realidade do sistema educacional brasileiro e	Ensino Médio, propaganda, reforma do Ensino Médio, lei 13.415/2017, educação básica

(Continuação)

Região	Tipo de trabalho	Título	Autor	Instituição	Data	Objetivo	Palavras-chave
		reforma do Ensino Médio de 2017.				levando em conta questões socioeconômicas, interpretações do próprio texto da lei e perspectivas históricas das políticas para o Ensino Médio no Brasil.	
Sudeste	Artigo	Netnografia da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro.	Murilo Eduardo Nazário, Wagner dos Santos, Amarílio Ferreira Neto	Universidade de Vila Velha, Universidade Federal do Espírito Santo	03/03/2021	O objetivo do artigo é discutir quais são as práticas discursivas empreendidas pelos sujeitos que têm discutido sobre a reforma do Ensino Médio no ciberespaço das mídias sociais. Quem são os sujeitos praticantes dessas discussões? Quais são as narrativas assumidas e difundidas no conteúdo desses discursos? Com essa investigação, almeja-se problematizar os modos como a reforma do Ensino Médio tem sido abordada nas redes sociais com maior número de usuários no Brasil.	Reforma; Ensino Médio; ciberespaço
Sudeste	Artigo	A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.	Paulo Romualdo Hernandes	Universidade Federal de Alfenas	05/06/2020	O objetivo deste estudo é analisar a Lei nº 13.415, no que se refere à problemática de determinação de ampliação da carga horária e, também, à proposta de inovações para o currículo sem que tivesse sido feito diagnóstico para essas impactantes alterações.	Lei nº 13.415. Reforma do Ensino Médio. Políticas Públicas.  Programa Ensino Médio Inovador.

(Conclusão)

Região	Tipo de trabalho	Título	Autor	Instituição	Data	Objetivo	Palavras-chave
							Pedagogia Histórico-Crítica.
SUL	Artigo	A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM.	Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisz.	Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL)	14/08/2020	O texto discute a relação entre a Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Com aporte em discussão bibliográfica e documental, analisa a reforma do Ensino Médio, destaca as audiências públicas, evidencia os elementos controversos na proposta para formação e expõe a vinculação dessa proposição com os organismos internacionais no direcionamento neoliberal.	Política Educacional; Ensino Médio; BNCC
SUDESTE	Artigo	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017.	Ana Paula Corti	USP	17/10/2019	O artigo analisa a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e o Projeto de Lei 6840/13, abordando as diferenças e semelhanças entre eles e os distintos contextos políticos em que emergiram. Buscamos compreender a Reforma como parte de um movimento mais amplo de "reformismo educacional" à luz dos conceitos da teoria política de Laclau e Mouffe.	Reforma Ensino Médio; Ensino Médio; Política Pública

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: gestão escolar

Questões de caracterização da entrevistada:

Iniciar a entrevista dando as boas-vindas a entrevistada e solicitar que ela fale um pouco de sua atuação profissional:

- Qual a sua área de formação e tempo de formada?
- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional. Quanto tempo na escola, quanto tempo esteve como diretora e se já havia atuado como diretora/vice anteriormente e como foi o processo de eleição como gestora?
- Fale sobre a sua concepção sobre o NEM como política pública.
- Falar sobre como soube do NEM, participação em oportunidades de formação sobre a política (sim, não, como).
- Cite as potencialidades e fragilidades do NEM.
- Cite os principais êxitos observados na implementação do Novo Ensino Médio em 2022. Dar exemplos específicos de práticas ou mudanças que foram bem-sucedidas.
- Cite as dificuldades que ainda persistem desde a implementação do Novo Ensino Médio. Cite as medidas estão sendo tomadas para superar essas dificuldades.
- *Com relação a forma como foi realizado* o processo de escolha das áreas e das eletivas na escola. Conte como aconteceu na escola e como foi solicitado que acontecesse pela SEE/MG.
- Sobre a adaptação à ampliação da carga horária anual. Relate quais foram os impactos positivos ou negativos dessa mudança no dia a dia escolar. Relate se foi notado algum impacto no desempenho acadêmico dos estudantes.
- Relate se houve dificuldades para contratação e formação de professores para os itinerários formativos. Caso sim, conte como a escola enfrentou essa dificuldade e se ela já foi resolvida ou se ainda é uma dificuldade.
- Relate sobre o trabalho que tem sido feito pela gestão para melhorar a infraestrutura da escola em resposta às demandas do Novo Ensino Médio e se houve alguma verba liberada para realização de investimentos ou cite alguma projeto de melhoria.

- Cite os canais específicos para que os estudantes possam expressar suas opiniões.
- Cite as principais críticas recebidas dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio e como a escola tem respondido a elas.
- Cite os principais elogios recebidos dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio.
- Relate como a escola está lidando com as diferenças entre as matrizes curriculares do Ensino Médio diurno e noturno.
- Cite se a escola tem adotado estratégias para manter um diálogo contínuo e colaborativo entre professores, estudantes e pais. Relate como a escola garante a participação de todos no processo educacional.
- Relate como a diretoria avalia o impacto do Novo Ensino Médio no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes e comente se existem indicadores ou métricas utilizados para medir esse impacto.
- Comente se a escola enfrenta desafios com relação a implementação do NEM atualmente. E relate como tem buscado vencê-los.
- Sobre a implementação do NEM na escola, sinta-se à vontade para compartilhar algo mais que queira relatar.

## APÊNDICE F – Questionário

Disponibilizado ao estudante via *Google* formulário através do link:  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQDHcHA5Hpr1ORx-2yHY5djnP9\\_buF-9wSvDTmOS5lbsEJuw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQDHcHA5Hpr1ORx-2yHY5djnP9_buF-9wSvDTmOS5lbsEJuw/viewform?usp=sf_link)

### Seção 1 de 15

#### **Pesquisa com estudantes do Novo Ensino Médio**

Esse formulário é um dos instrumentos metodológicos de pesquisa do trabalho de mestrado cursado pela professora Marina Gomides na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-PPGP) e foi criado para conhecer o perfil dos estudantes da E. E. Via Láctea e suas avaliações sobre o Novo Ensino Médio.

Atenção, responda com muita atenção e sinceridade às afirmações abaixo.

#### **LEIA ATENTAMENTE O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA.**

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aqui será adicionado o termo de assentimento.

#### **Você está cursando qual ano de escolaridade em 2024?**

- 2º ano Ensino Médio Regular matutino
- 3º ano Ensino Médio Regular matutino

#### **Selecione uma das alternativas abaixo para prosseguir com a pesquisa**

- Li o termo de assentimento e CONCORDO em participar da pesquisa. (segue para a seção 2)
- Li o termo de assentimento e NÃO CONCORDO concordo em participar da pesquisa. (segue para o envio do formulário sem responder as questões)

### Seção 2 de 15

#### **DADOS PESSOAIS**

Aqui queremos conhecer um pouco mais do perfil do estudante

#### **1. Selecione a sua turma.**

- 2º ano reg 01
- 2º ano reg 02
- 2º ano reg 03
- 2º ano reg 04
- 2º ano reg 05
- 2º ano reg 06
- 3º ano reg 01
- 3º ano reg 02
- 3º ano reg 03
- 3º ano reg 04

#### **2. Escreva o bairro onde você mora.**

---

**3. Selecione sua idade atual.**

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos

**4. Selecione sua Raça e/ou Etnia**

- Branco
- Preto
- Amarelo
- Pardo
- Indígena
- Outro

**Seção 3 de 15****Sobre o Novo Ensino Médio e suas finalidades**

Avalie as sentenças abaixo e indique o grau de concordância

**1. As mudanças que aconteceram no Ensino Médio foram necessárias.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**2. O Ensino Médio mudou para pior.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**3. O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no ensino superior.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**4. O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**5. Os estudantes estão mais satisfeitos cursando o novo Ensino Médio do que o modelo anterior.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**Seção 4 de 15**

**Sobre a ampliação da carga horária, 6º horário.**

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância

**1. Tenho dificuldade em ficar no 6º horário todos os dias na escola.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**2. Não gostei da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**3. Compreendo o motivo da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**Seção 5 de 15**

**Sobre as disciplinas da FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (Língua portuguesa, Língua inglesa, Educação Física, Artes, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química)**

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

**1. As disciplinas da FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB) não são necessárias em minha formação.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**2. Gosto das aulas das disciplinas da FGB e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas.**

- Concordo totalmente

- Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 3. Todas as disciplinas da FGB não devem ser obrigatórias.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 4. As disciplinas da FGB contribuem para minha formação.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 5. As disciplinas da FGB contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 6. As disciplinas da FGB não contribuem para atender às minhas expectativas como estudante.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 7. Sei identificar em qual área do conhecimento cada disciplina da FGB pertence.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

### **Seção 6 de 15**

**Sobre as disciplinas do Itinerário Formativo: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o mundo do trabalho (Tecnologia e Inovação) e disciplinas da área de aprofundamento:**

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

- 1. Essas disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO não são necessárias para minha formação.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 2. Gosto das aulas das disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 3. Todas as disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO não devem ser obrigatórias.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 4. As aulas das disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO contribuem para minha formação.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 5. As aulas das disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 6. As disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO não contribuem para atender às minhas expectativas como estudante.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

- 7. As aulas das disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO contribuem para que eu possa seguir com meus estudos no ensino técnico profissionalizante e/ou no ensino superior.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 8. As disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO são mais interessantes que as disciplinas da Formação Geral Básica.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 9. As disciplinas das ÁREAS DE APROFUNDAMENTO são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 10. As disciplinas ELETIVAS são importantes para que eu possa focar os estudos e no que eu realmente tenho interesse de estudar.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 11. A disciplina PROJETO DE VIDA me ajuda no meu autoconhecimento e a refletir sobre o meu futuro.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

**Para responder as próximas seções, selecione qual ano você está cursando:**

Os estudantes serão redirecionados com base nas respostas.

- 2º ano Ensino Médio
- 3º ano Ensino Médio

Apenas os alunos do 3º ano respondem a seção 7, os demais serão redirecionados para a seção 8.

## Seção 7 de 15

**Sobre o processo de escolha das disciplinas das áreas de aprofundamento e eletivas realizado no ano de 2022 para serem cursadas em 2023. (APENAS OS ALUNOS DO 3º ANO RESPONDEM).**

Avalie as sentenças abaixo e o seu grau de concordância.

- 1. Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 2. Realizei a escolha das disciplinas de acordo com a escolha dos meus colegas.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 3. Realizei a escolha nesta escola.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 4. Tive acesso a diferentes opções de eletivas das áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza para realizar a escolha de quais disciplinas eletivas eu gostaria de cursar.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 5. Com relação as disciplinas eletivas, estou insatisfeito(a) com as escolhas que realizei.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
  
- 6. A coordenação do NEM fez a apresentação das disciplinas antes de iniciar o processo de escolha.**
  - Concordo totalmente
  - Concordo

- Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 7. O processo de escolha não foi justo, não foi organizado e não foi esclarecedor.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

### **Seção 8 de 15**

**Sobre o processo de escolha das disciplinas das áreas de aprofundamento e eletivas realizado no ano de 2023 para serem cursadas em 2024. (TODOS OS ALUNOS RESPONDEM)**

Avalie as sentenças abaixo e o seu grau de concordância.

- 1. Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 2. Realizei a escolha das disciplinas de acordo com a escolha dos meus colegas.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 3. Realizei a escolha nesta escola.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 4. Tive acesso a diferentes opções de eletivas das áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza para realizar a escolha de quais disciplinas eletivas eu gostaria de cursar.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

- 5. Com relação as disciplinas eletivas, estou insatisfeito(a) com as escolhas que realizei.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 6. A coordenação do NEM fez a apresentação das disciplinas antes de iniciar o processo de escolha.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 7. O processo de escolha não foi justo, não foi organizado e não foi esclarecedor.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

### **Seção 9 de 15**

#### **Sobre o uso do livro didático**

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

- 1. Todos os livros didáticos do NEM foram distribuídos aos estudantes.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 2. Os livros didáticos do NEM não foram distribuídos aos estudantes e estão disponíveis para uso na biblioteca da escola.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 3. Os livros didáticos do NEM são interessantes, por serem interdisciplinares e conterem conteúdos de duas ou mais disciplinas.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

- 4. Meus professores não utilizam frequentemente os livros didáticos do Novo Ensino Médio.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 5. Os professores da mesma área do conhecimento, como por exemplo: ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia), combinam a melhor forma de usar os livros didáticos do Novo Ensino Médio.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 6. Não recebi as orientações necessárias para utilização dos livros didáticos do Novo Ensino Médio.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

### **Seção 10 de 15**

#### **Sobre suas perspectivas futuras após o término do Ensino Médio**

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

- 1. Farei um curso técnico e profissionalizante.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 2. Farei ENEM ou vestibular para ingressar em uma Universidade/Faculdade.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 3. Quero ingressar no mercado de trabalho. Se você já trabalha: Quero ir em busca de um trabalho melhor.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo

- Discordo totalmente
- 4. Quero trabalhar e também fazer faculdade.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 5. Após o término do Ensino Médio quero constituir uma família.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente
- 6. Ainda não sei o que quero fazer quando terminar o Ensino Médio.**
- Concordo totalmente
  - Concordo
  - Nem concordo, nem discordo
  - Discordo
  - Discordo totalmente

### **Seção 11 de 15**

**Sobre a sua participação nas aulas do 6º horário, responda:**

Responda Sim ou Não.

Os estudantes serão redirecionados com base nas respostas.

Se a resposta for Sim, serão redirecionados para a seção 13, caso a resposta seja Não, serão redirecionados para a seção 12.

**Você frequenta as aulas do 6º horário?**

- Sim
- Não

### **Seção 12 de 15**

**Sobre a sua não participação nas aulas do 6º horário, responda:**

**1. A minha não participação no 6º horário gera prejuízos com relação ao meu aprendizado.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**2. Mantenho contato com os professores que lecionam as disciplinas do 6º horário.**

- Concordo totalmente
- Concordo

- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**3. Tenho um momento para tirar dúvidas relacionadas às disciplinas que eu não participo do 6º horário.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

**4. Você é liberado para sair em qual horário?**

- Às 11h25
- Entre 11h35 e 11h45
- Entre 11h50 e 12h

**5. Relate o motivo pelo qual você não participa do 6º horário.**

---



---



---



---

**Seção 13 de 15**

**Sobre sua trajetória nesta escola, responda:**

Os estudantes serão redirecionados com base nas respostas.

Se a resposta for: Sim. Realizei a escolha nesta escola, serão redirecionados para a seção 15, caso a resposta seja: Não. Estudava em outra escola, serão redirecionados para a seção 14.

**1. Você realizou a escolha dos aprofundamentos formativos nesta escola?**

- Sim. Realizei a escolha nesta escola.
- Não. Estudava em outra escola.

**Seção 14 de 15**

**Sobre a escolha na sua outra escola, responda:**

**1. Na outra escola que você estudava, você realizou a escolha dos aprofundamentos formativos?**

- Sim.
- Não.

**2- Você teve a opção de estudar nesta escola o mesmo aprofundamento que iria cursar ou que estava cursando na outra escola?**

- Sim.
- Não.

**Seção 15 de 15**

**Agradeço sua participação nesta pesquisa e deixo abaixo um espaço para que você se manifeste sobre o Novo Ensino Médio, caso queira registrar sua opinião.**

**Escreva aqui sua opinião sobre o Novo Ensino Médio.** (Questão não obrigatória)

---

---

---

---

---

---