

**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**

Daniela Soares Tuler

**Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores sobre os desafios
na implementação da política pública em uma escola de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2025

Daniela Soares Tuler

**Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores sobre os desafios
na implementação da política pública 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.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

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)

Soares Tuler, Daniela.

Novo Ensino Médio : percepções de alunos e professores sobre os desafios na implementação da política pública em uma escola de Minas Gerais / Daniela Soares Tuler. -- 2026.

219 f.

Orientador: Eduardo Magrone

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

1. Novo Ensino Médio. 2. Implementação de Política Educacional. 3. Formação Docente. 4. Currículo. 5. Protagonismo Juvenil. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

Daniela Soares Tuler

Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores sobre os desafios na implementação da política pública 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 16 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Eduardo Magrone - Orientador
PPGP/UFJF

Prof(a) Dr(a). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
UEMG

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

Juiz de Fora, 09/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 23/07/2026, às 21:39, 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 **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 24/07/2026, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho, Usuário Externo**, em 27/07/2026, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 3020432 e o código CRC 8E350A17.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sua vontade me guia a ser grata em qualquer circunstância. Reconheço que o Senhor da minha vida me amparou com sua mão forte; este êxito só foi possível porque a providência divina cuidou de cada detalhe do percurso, servindo-me de sustento vital perante todas as adversidades enfrentadas.

São inúmeras as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse vencer mais uma etapa de minha formação. Sou incapaz de me lembrar de todos os nomes, mas mesmo assim, gostaria de deixar registrados meus agradecimentos.

Ao professor Eduardo Magrone, meu orientador, pela paciência, compreensão e rigor em suas orientações. Em especial, à Amélia Gabriela Thamer, um anjo, que por meio de suas orientações e profissionalismo, se fez parceira constante e sensível às minhas limitações, mostrando-me que é possível e necessário superá-las.

Aos meus pais e irmãos que sempre encontraram uma forma de me incentivarem, não deixando que eu desistisse no meio do caminho. À direção, aos professores, funcionários e aos alunos da escola pesquisada, pela paciência e disponibilidade em responder ao questionário e entrevista que foram cruciais para a construção dessa pesquisa.

Aos amigos do mestrado da turma de 2023, colegas angolanos, servidores do CAEd, da UFJF e da SEE/MG, a companhia e a colaboração de cada um de vocês durante a realização das atividades ou nos rolês mais aleatórios que fizemos durante os períodos presenciais do mestrado, tornaram essa jornada mais leve e enriquecedora.

Aos amigos mais que amigos: Carolina, Danilo Freire, Danilo Junior, Danuza e Denilton. Conhecê-los foi um encontro de almas! A lealdade, parceria e amor fraternal advindas de vossas amizades, reverberou em conexões significativas que espero que consigamos manter ao final desse curso de mestrado.

Aos meus filhos Rafael e Arthur que são a minha razão de viver e de continuar lutando por um mundo justo e humano. E por fim, ao meu esposo, amigo e parceiro Weber, por cuidar dos nossos filhos durante as minhas ausências em decorrência das aulas presenciais em JF, por suportar meus “surto” durante o processo de escrita

dessa dissertação e principalmente pela cumplicidade mútua, diária, e que, há décadas, estamos juntos construindo.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A reforma iniciada pela medida provisória (MP) nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017 tem como principais objetivos flexibilizar o currículo e ampliar a carga horária do Ensino Médio (EM). Contudo, desde o início da sua implementação o Novo Ensino Médio (NEM) tem sido alvo de críticas pela celeridade de sua aprovação e por desconsiderar os diversos problemas historicamente enfrentados pela educação brasileira, tais como infraestruturas inadequadas, fragilidade na formação e valorização do plano de carreira docente, limitações no transporte escolar e a desconsideração de especificidades regionais e locais. Como objetivo geral este estudo analisou as percepções e experiências de estudantes e professores sobre a reforma e implementação do NEM em uma escola estadual da região da Zona da Mata Mineira, buscando compreender os desafios e os êxitos desta política educacional no contexto da instituição pesquisada. Como objetivos específicos buscou-se descrever as etapas de planejamento desenvolvidas para a implementação do NEM e avaliação das escolhas dos itinerários formativos utilizados para a construção da grade curricular da instituição aqui descrita a partir do ano escolar de 2022. Aplicou-se metodologia de cunho qualitativo, incluindo entrevista semiestruturada com a gestora da instituição, questionários com docentes que atuaram de 2022 a 2025 nas turmas do EM (n = 10) e discentes matriculados nas turmas de 2º e 3º anos do EM no ano escolar de 2025 (n = 96). Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa incluem Ferretti (2018), Alves; Silva e Jucá (2022), Barcelos e Valeiros (2024), Fabis (2023) e Gomides (2025). Os resultados evidenciaram que a implementação do NEM na instituição investigada contribuiu para a redefinição do papel do docente no ambiente escolar, deixando de ser a "figura central" do ensino para se tornar um "facilitador" da aprendizagem. Tal mudança passou a exigir dos servidores pesquisados, competências socioemocionais e inovação pedagógica constante para criar um ambiente letificado de aprendizagem. Também foi observado um deslocamento na percepção de educação como um direito social e coletivo para uma esfera mais individualista com foco no empreendedorismo e inovação, alinhando o

ensino às demandas do mercado de trabalho. Verificou-se também que a liberdade de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos, apresenta caráter superficial, uma vez que as decisões estruturais chegaram à instituição analisada neste trabalho de forma verticalizada (*top down*), tornando o protagonismo do jovem estudante uma promessa não cumprida. Com base nos resultados da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), em acordo com diretrizes da Lei nº 14.194/2024, conhecida como “Reforma da Reforma”. O plano propõe ações que atendam às necessidades dos estudantes e sejam viáveis à prática docente, buscando mitigar o desgaste desses agentes e promover a aplicação mais eficaz da política educacional com vistas a alinhar o NEM à realidade dos alunos e docentes da instituição de ensino, equalizando oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Implementação de Política Educacional; Formação Docente; Currículo; Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation in Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The New High School reform (Novo Ensino Médio – NEM), initiated by Provisional Measure No. 746/2016 and later converted into Law No. 13,415/2017, aimed primarily the high school curriculum flexibilization and the expansion of the school course load hours. However, since its implementation, the NEM has faced criticism due to the speed of its approval process and for disregarding longstanding structural problems in Brazilian education, such as inadequate school infrastructure, poor teacher training and career plans, limitations in school transportation, and disregard for regional and local specificities. In this context, the present study aimed to analyze the perceptions and experiences of students and teachers regarding the reform and implementation process of the NEM in a public school located in the Zona da Mata region of Minas Gerais state, seeking to understand the challenges and potentialities of this educational policy in the school studied. Specifically, the study aimed to describe the planning stages for the NEM implementation, and to analyse the criteria used for the selection of elective courses (itinerários formativos) of the school curriculum beginning in the 2022 academic year. This study adopted a qualitative research approach, using a semi-structured interview conducted with the school principal; questionnaires were administered to high school teachers who worked between 2022 to 2025 (n = 10), and students enrolled in the 2nd and 3rd-year high school classes during the 2025 school year (n = 96). The main theoretical references used in this research were based on studies by Ferretti (2018), Alves, Silva and Jucá (2022), Barcelos and Valeiros (2024), Fabis (2023), and Gomides (2025), among others. Our results showed that the NEM implementation in the school studied contributed to redefining the teacher role, which ceased to be the “central figure” in the teaching process and became a “facilitator” of learning. This change was claimed to require socio-emotional competencies and constant pedagogical innovation in order to create a more engaging learning environment. Also, the study identified a shift in the conception of education from a collective social right toward a more individualist sphere with a focus on entrepreneurship and innovation, aligning teaching with labour market demands. Additionally, the results showed that students' autonomy in choosing their

elective courses proved to be limited, since the NEM structural decisions were implemented through a hierarchical top-down approach, restricting the student protagonism proposed by the reform. Based on the research results, an Educational Action Plan (Plano de Ação Educacional – PAE) was developed, in accordance with the guidelines of Law No. 14.1945/2024, known as the “reform of the reform”. The PAE proposes actions aimed to address the students academic needs supporting feasible teaching practices, seeking to reduce teacher overload and promote a more effective NEM implementation, aligned with the reality of the school studied, equalizing learning opportunities for students

Keywords: New High School; Implementation of Educational Policy; Teacher Training; Curriculum; Youth Leadership..

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Argumentos identificados no documento de Exposição de Motivos da Medida Provisória nº746/2016 sobre o diagnóstico geral do EM no Brasil	38
Figura 2 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio Tradicional.....	42
Figura 3 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Matemática na 3ª série do Ensino Médio Tradicional	42
Figura 4 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar per capita – Brasil – 2012- 2019/2022.....	53
Figura 5 – Matriz curricular do ensino médio diurno anterior o NEM.....	65
Figura 6 – Matriz curricular do ensino médio diurno posterior ao NEM.....	66
Figura 7 – Organização da formação geral básica por área de conhecimento	71
Figura 8 – Organização dos itinerários formativos	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas do Ensino Médio da escola de 2018 a 2025.....	68
Gráfico 2 – As mudanças que aconteceram no ensino médio foram necessárias faixa etária dos gestores escolares.....	104
Gráfico 3 – O Ensino Médio mudou para melhor	105
Gráfico 4 – Os estudantes estão mais satisfeitos cursando o Novo Ensino Médio do que o modelo anterior	106
Gráfico 5 – Compreendo o motivo da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio	107
Gráfico 6 – Tenho dificuldade em ficar no 6º horário todos os dias na escola.....	108
Gráfico 7– Qual(is) o(s) motivo(s) para você escolher cursar o Ensino Médio no turno noturno?	110
Gráfico 8 – Não gostei da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio.....	112
Gráfico 9 – As disciplinas do itinerário formativo são mais interessantes que as disciplinas da formação geral básica.....	114
Gráfico 10 – O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no ensino superior	116
Gráfico 11 – O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho.....	117
Gráfico 12– Essas disciplinas do itinerário formativo NÃO são necessárias para minha formação	119
Gráfico 13– Gosto das aulas das disciplinas do itinerário formativo e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas	121
Gráfico 14– Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram...	122
Gráfico 15– As aulas das disciplinas do itinerário formativo contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho	124
Gráfico 16– Quero ingressar no mercado de trabalho. se você já trabalha: quero ir em busca de um trabalho melhor	126
Gráfico 17– Todos os livros didáticos do NEM foram distribuídos aos estudantes.	127
Gráfico 18– 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.	129

Gráfico 19– No início de 2022, para desenvolver seu trabalho, qual era o seu grau de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio?	132
Gráfico 20 – No ano passado, você lecionou a parte flexível, isto é, o itinerário formativo, dentro da sua área de formação inicial ou experiência docente?	134
Gráfico 21– Considerando o ano passado, de forma geral, você ficou satisfeito ao lecionar a parte flexível (itinerários formativos)?	137
Gráfico 22 – Alteração da prática docente	139
Gráfico 23– Promove a elevação da qualidade do ensino no país. Desenvolve as competências e habilidades dos (as) jovens necessárias para atender às demandas da sociedade contemporânea	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Principais mudanças oficiais ocorridas no EM brasileiro de 1890 a 2017...	33
Quadro 2– Estruturação das áreas de conhecimento com respectivos componentes curriculares	46
Quadro 3– Eixos estruturantes dos itinerários formativos	48
Quadro 4– Projetos descritos no calendário escolar de 2025	62
Quadro 5– Pesquisa documental	98
Quadro 6– Elementos metodológicos da pesquisa	99
Quadro 7– Dados da pesquisa e ações propositivas	147
Quadro 8– Ações a serem executadas pela equipe gestora	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Total e percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa	34
Tabela 2 – Resultado PISA 2022 versus Investimentos anual por aluno na pontuação no PISA	41
Tabela 3 – Matrículas por etapa de ensino na escola em 2025.....	60
Tabela 4 – Quantitativo de funcionários da escola em 2025	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATL	Autorização Temporária para Lecionar
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FONCED	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE	Índice Socioeconômico
MAPA	Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagem
NEM	Novo Ensino Médio
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional

PEB	Professor de Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNEM	Política Nacional de Ensino Médio
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/MG	Secretaria do Estado de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Secretaria Regional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
TPE	Todos pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS.....	25
2.1 O ENSINO MÉDIO AO LONGO DO TEMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA MONARQUIA A PRIMEIRA LDB.....	25
2.2 DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU AO ENSINO MÉDIO: LDB/1971 E LDB/1996.....	28
2.3 O ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS DE 1990	31
2.4 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2017.....	36
2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA DE MINAS GERAIS	59
2.5.1 Panorama da escola	60
2.5.2 O processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio em uma escola da Zona da Mata de Minas Gerais.....	68
3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA OS AGENTES EDUCACIONAIS.....	84
3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	84
3.1.1 Formação continuada docente.....	86
3.1.2 Currículo e o Novo Ensino Médio	90
3.1.3 Protagonismo juvenil	93
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	98
3.3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	102
3.3.1 Análise de dados dos questionários e das entrevistas	103
3.3.1.1 Perspectivas Estudantis sobre o Novo Ensino Médio.....	103
3.3.1.2 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	119
3.3.1.3 Perspectivas docentes sobre a implementação do NEM.....	130
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	145
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL (PAE).....	146
4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	148
4.2.1 Detalhamento da proposição	152
4.2.2 Estudo de legislações e normativas do Novo Ensino Médio	152
4.2.3 Produção de materiais informativos sobre as mudanças curriculares	153

4.2.4	Instituir grêmio estudantil.....	153
4.2.5	Construção do quadro de horários com base nas necessidades dos alunos	155
4.2.6	Instituir comunidades de prática docente	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXO A- Matriz Curricular EM 2023- Arranjo I9	173
	ANEXO B- MATRIZES CURRICULARES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DOS ANOS DE 2022, 2023, 2024 e 2025	174
	APÊNDICE A – Fotos do Prédio Utilizado por Empréstimo do Município	178
	APÊNDICE C – Fotos do Prédio da Instituição em Fase Final de Reforma e Ampliação	182
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista: Gestão Escolar	187
	APÊNDICE E - Questionário para Alunos do NEM	189
	APÊNDICE F- Questionário para professores que atuam no NEM	203
	APÊNDICE G- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ALUNOS	213
	APÊNDICE H- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES	215
	APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS	217

1 INTRODUÇÃO

A implantação¹ do Novo Ensino Médio (NEM) foi imposta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Essa lei propôs grandes modificações na estruturação curricular, ainda que de forma experimental, a partir do ano de 2020.

Este trabalho propõe-se a desenvolver um estudo de como ocorreu a preparação de uma escola para a implementação² da Reforma do Ensino Médio e analisar como a instituição pesquisada reformulou as grades curriculares e os componentes oferecidos, buscando adequar a formação acadêmica dos alunos, suas escolhas pessoais e coletivas a realidade dos docentes e da escola e os resultados e desafios advindos dos quatro anos da política pública na instituição.

Em meio a um cenário político conturbado³ e marcado por incertezas, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada de forma urgente durante o governo de Michel Temer, através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. A falta de um amplo debate com setores da sociedade resultou em uma implementação acelerada, culminando na aprovação da Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017.

Essa legislação alterou a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), redefinindo a estrutura curricular do Ensino Médio ao ampliar a carga horária mínima anual e integrar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada posteriormente em dezembro de 2018. Com essa nova configuração, os itinerários formativos passaram a ser oferecidos em diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2017).

Diante dessa mudança significativa, o presente estudo se debruça sobre a implementação dessa política pública educacional recente e ainda em construção em uma escola estadual da Zona da Mata de MG, onde a pesquisadora atua como professora de matemática em todas as seis turmas de Ensino Médio da instituição, vinculada à Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Nesse contexto,

¹ Esta pesquisa adota o substantivo implantação como ação compulsória de adesão a política pública do Novo Ensino Médio (NEM) por todas as escolas de Ensino Médio no Brasil.

² Esta pesquisa adota o substantivo implementação como ato ou efeito de implementar, de executar ou pôr em prática a política pública educacional do NEM.

³ O governo de Michel Temer teve início em um contexto de grande turbulência política econômica no Brasil. Temer assumiu a presidência em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), marcado por intensos debates sobre a legitimidade do processo. O *impeachment* ocorreu em meio a uma grave crise econômica, com altos índices de desemprego, inflação em alta, e um cenário de recessão prolongada. (Campos, 2024)

surge o questionamento central da pesquisa: quais as percepções estudantis e docentes sobre os desafios da implementação Novo Ensino Médio?

A velocidade da implantação e as disparidades presentes no sistema educacional brasileiro evidenciam desafios complexos e diversas demandas da sociedade civil sobre a temática. Tais demandas resultaram na sanção da Lei Federal nº 14.945/2024, em 31 de julho de 2024, que introduziu mudanças significativas na Lei nº 13.415/2017.

A nova legislação ampliou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), reformulou a oferta dos itinerários formativos e regulamentou a contratação de profissionais de notório saber. Além disso, instituiu a Política Nacional de Ensino Médio com previsão de implantação gradual até 2027 (Brasil, 2024). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em novembro de 2024, consolidaram os parâmetros para adaptação ao novo modelo.

A discussão entre reestruturação e revogação demanda análises amplas sobre os desafios e objetivos de longo prazo do sistema educacional. O envolvimento ativo dos estudantes e professores no processo decisório é essencial para compreender os impactos da reforma e propor soluções alinhadas às suas demandas. O Brasil é muito diverso culturalmente, extenso territorialmente e socialmente desigual, e essas diferenças não foram levadas em consideração no início da implementação. Assim, o presente estudo tem o objetivo geral de analisar o processo de implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da Zona da Mata de Minas Gerais e quais as percepções estudantis e docentes dessa instituição sobre os desafios da implementação da reforma do Ensino Médio.

Quanto aos objetivos específicos, foram descritos os desafios e êxitos na implantação do NEM instaurado pela Lei nº 13.415/2017, as etapas de planejamento para a implementação do NEM e a produção da grade curricular da instituição (escolha dos itinerários formativos) desenvolvidas pela escola a partir do ano escolar de 2022. Analisou-se as adaptações feitas pela escola durante o processo de implementação da política na perspectiva de mitigar o desgaste aos estudantes e profissionais da educação e foram delineadas propostas e orientações para construção de ações com vistas a alinhar o NEM à realidade dos alunos e docentes da instituição de ensino, equalizando oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

Durante a atuação docente, são perceptíveis as inquietações de professores quanto aos procedimentos de formulação de novos currículos, materiais didáticos

basilares e de apoio para os itinerários formativos e procedimentos avaliativos e mensuradores das competências e habilidades trabalhadas nos itinerários que compõem a grade curricular da instituição. A vivência cotidiana neste contexto, proporcionou uma visão ampla sobre os impactos da reforma na prática educacional e no cotidiano dos estudantes e professores, reforçando a necessidade de reavaliação do modelo implementado.

A partir da questão norteadora e dos objetivos que motivaram a pesquisa, adotou-se como percurso metodológico o estudo de caso com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Essa metodologia segue as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Nesse sentido, para coleta de evidências e descrição do caso de gestão, foram realizados o levantamento e a análise documental das atas de módulo II que consiste nas reuniões coletivas com a equipe pedagógica da instituição desde 2022 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar. Também foram analisados documentos 1945/2 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Ademais, foi realizada a aplicação de questionários aos 96 estudantes das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio e dez professores que atuam nessa etapa de ensino nos últimos quatro normativos como Lei Federal nº 13.415/17, Lei nº 14. anos na instituição de ensino pesquisada

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Este capítulo introdutório apresenta o tema do estudo e seus fundamentos estruturais, compreendendo os objetivos, a questão norteadora e a justificativa. Adicionalmente, descreve-se o delineamento metodológico, oferecendo uma visão geral sobre o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo subsequente, o descritivo, apresentamos uma análise breve e histórica do Ensino Médio no Brasil desde o período monárquico até a advento da atual reforma estabelecida pela Lei Federal nº 13.415/17. O capítulo também aborda o panorama descritivo da instituição pesquisada e os processos administrativos e pedagógicos ocorridos para implantação e implementação da legislação pertinente a reformulação do Ensino Médio.

O terceiro capítulo, analítico, produzido após a qualificação, se dedica ao referencial teórico e análise dos dados empíricos coletados. Para obtenção de dados,

foi realizada entrevista com a gestora da unidade de ensino que atua na função desde 2021, principalmente porque o início desse processo ocorreu durante período pandêmico, onde a maioria dos servidores não participaram de forma presencial das atividades pelas imposições de isolamento social decorrentes da expansão da Covid-19⁴. Assim, a gestora se tornou agente de extrema importância no contexto inicial de implementação da política pública na unidade de ensino.

Também foram aplicados questionários *online*, via *Google Forms*⁵, a 96 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio da escola e dez professores que atuam no Ensino Médio nos últimos quatro anos. A escolha dos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio se deu pelo fato de terem cursado o Ensino Fundamental com o currículo composto apenas por disciplinas de formação geral básica e já estarem cursando o ensino médio no novo formato a pelo menos um ano completo, podendo assim ter padrões de comparação plausíveis.

Ao incluir os estudantes na reflexão e discussão, a pesquisa busca apreender suas concepções para entender o impacto do NEM de forma completa. Além disso, ao incluir os estudantes no debate sobre a reforma, o objetivo é propor mudanças que realmente atendam às expectativas estudantis, buscando uma aplicação mais eficaz da política educacional.

Quanto aos professores, a escolha foi o critério de inclusão de lecionar no ensino médio nos últimos quatro anos, para que os participantes possam trazer percepções reais de como a implementação da política pública ocorrida a partir do ano de 2022, alterou a prática docente na instituição e quais as estratégias utilizadas pelos docentes para otimizar suas rotinas profissionais.

Os instrumentos permitiram entender a percepção de estudantes e professores sobre a Lei nº 13.415/17 e como esses sujeitos se relacionam com a implementação do Novo Ensino Médio na escola, auxiliando na construção de um plano de ação que destaca a importância de acompanhar as ações de perto para fazer ajustes e

⁴A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Até março de 2025 já foram confirmadas 715.833 mortes no Brasil. (Brasil, 2025)

⁵ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções

melhorias, buscando transformar os desafios em oportunidades de aprendizado e promovendo uma educação mais democrática e conectada ao que a comunidade escolar realmente precisa.

Por conseguinte, o quarto capítulo apresenta o detalhamento do Plano de Atendimento Educacional (PAE) com as cinco proposições resultantes das análises realizadas. O PAE propõe ações e práticas para diminuir os impactos da reforma e aumentar a eficácia das ações educacionais da instituição para mitigar os desafios identificados, promovendo inclusão, participação estudantil e formação continuada de professores para otimizar o trabalho docente, equalizar as necessidades e anseios dos alunos e ainda auxiliar na produção de um currículo que oportunize aprendizagens significativas aos estudantes com o intuito que a política pública alcance seus objetivos e tenha significado e relevância na formação integral dos jovens.

Por fim, as considerações finais construídas a partir das ações elaboradas em parceria com a comunidade escolar, com ênfase nas percepções de alunos e professores que são na prática os principais atores de aplicação da política. O texto enfatiza as percepções de alunos e professores, compreendidos como os protagonistas na implementação prática da política.

A pesquisa revela sua importância na possibilidade de corroborar com os participantes no desenvolvimento de metodologias e de estratégias para auxiliar na prática docente no Ensino Médio propiciando um ensino/aprendizagem mais eficiente e construção de um currículo que atenda aos anseios dos estudantes, produzindo maior relevância e significado e consequentemente maior engajamento e protagonismo juvenil.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS

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

Para compreender a atual reforma do Ensino Médio, é necessário iniciar o estudo histórico sobre o ensino médio no Brasil para melhor avaliar a reforma contemporânea, permitindo uma compreensão mais profunda dos objetivos, desafios e impactos das mudanças propostas. Este capítulo aborda o Ensino Médio no Brasil e sua trajetória até a aprovação da “reforma” da reforma, a Lei Federal nº 14.945/2024 e apresenta um panorama da escola analisada.

2.1 O ENSINO MÉDIO AO LONGO DO TEMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA MONARQUIA A PRIMEIRA LDB

Para compreender os acontecimentos atuais relacionados ao Ensino Médio, é fundamental analisar sua trajetória ao longo do tempo no Brasil, considerando também os aspectos econômicos e sociais que influenciaram as reformas e transformações dessa etapa de ensino até os dias de hoje. Além disso, é essencial esclarecer que o conceito atual de Ensino Médio não se aplica ao século XIX, pois, ao longo da história da educação brasileira, essa fase de ensino teve diferentes propósitos, características e denominações (Lima, 2022).

Para Alves, Silva e Jucá (2022) o EM habitualmente foi relacionado ao caráter propedêutico da educação formal e considerado privilégio da elite em alguns momentos da história deste país. Atualmente o EM tem atingido a expansão considerável de matrículas, sendo atribuído a responder às demandas econômicas da sociedade.

O EM no Brasil passou por diversas transformações desde sua origem, refletindo os contextos políticos, sociais e econômicos de cada período. Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), o histórico do EM no Brasil pode ser dividida em seis grandes períodos: Período Imperial, Primeira República, Era Vargas, Ditadura Militar, Redemocratização e as reformas do século XXI.

Inicialmente, a educação secundária era um privilégio restrito às famílias economicamente favorecidas. Com a chegada da família real portuguesa em 1808, cresceu a preocupação com a formação intelectual dos futuros dirigentes do país.

Durante o período imperial (1821-1889), o ensino secundário tinha como principal função preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Eram raras as instituições de ensino secundário e se concentravam nos liceus provinciais e no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Essa instituição era frequentada majoritariamente pela elite econômica, mas também por filhos de professores, órfãos de baixa renda e filhos de militares que perderam a vida na Guerra do Paraguai. (Colégio Pedro II, 2022).

Com a Proclamação da República (1889-1930), surgiram debates sobre a necessidade de reformular o ensino secundário. O governo republicano visava modernizar a educação e atender às novas demandas sociais e econômicas. No entanto, o acesso continuou elitizado, uma vez que a oferta ainda era limitada a poucas instituições de ensino.

Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), dentre as reformas ocorridas na República Velha (1889-1930), destacam-se a Reforma Benjamim Constant, de 1890, que estabeleceu a duração de sete anos para o ensino secundário, e a Reforma João Luís Alves, de 1925, que reduziu esse período para cinco anos. Todas essas reformas tinham como objetivo principal preparar os estudantes para o ensino superior, reforçando o caráter elitista da educação secundária no Brasil.

A partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, houve um esforço para a estruturação e organização do ensino secundário em nível nacional. A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, trouxe mudanças significativas, estabelecendo normas regulares para a duração dos ciclos, seriação do currículo e frequência obrigatória. (Brasil, 1931). Essa reforma teve grande impacto na organização do EM, pois consolidou a padronização nacional dessa etapa de ensino e sua vinculação ao ingresso no nível superior.

Para Alves, Silva e Jucá (2022), durante a Era Vargas, outras reformas importantes também ocorreram. Em 1942, o Decreto nº 4.244 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, proposta pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Essa reforma introduziu a divisão dos cursos colegiais entre clássico e científico, ambos com três anos de duração, visando preparar os alunos para o ensino superior.

Nesse período, houve forte valorização do ensino profissionalizante. Exemplo disso foi o Decreto nº 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942), que estabeleceu diretrizes, com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda da indústria brasileira. Sobre esse contexto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam:

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade. (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 14)

Os cursos profissionalizantes buscavam a inserção imediata no mercado de trabalho. Assim, ao longo do século XX, o acesso ao ensino secundário, e principalmente o ensino superior, permaneceram elitizados. Alves, Silva e Jucá (2022) destacam que a realidade social do Brasil na década de 1940, marcada pelo fim da Segunda Guerra Mundial⁶ exigiu transformações na estrutura educacional do país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1946, o artigo 168 destacou a importância de estabelecer uma legislação abrangente para a educação brasileira (BRASIL, 1946). Nesse contexto, foi sancionada, em 1961, durante o governo do Presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961).

A primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) já apresentava a nomenclatura Ensino Médio (EM). O art. 33 definia essa etapa para a "formação do adolescente", o que contrastava com a ênfase na preparação para o ensino superior encontrada em outras leis. A inclusão de saberes profissionais no EM, analisada por Kuenzer (2007 apud Alves, Silva e Jucá, 2022), não rompeu com a tradicional dualidade pedagógica. Segundo a autora, persistiam dois modelos distintos para atender às demandas da divisão técnica e social do trabalho: a formação de trabalhadores instrumentais e a de trabalhadores intelectuais.

⁶A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) é considerada o maior conflito militar do século XX e mobilizou nações em todos os continentes, entre os quais estão Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética (os "Aliados"), combatendo a Alemanha, Itália e Japão (conhecido como "Eixo"). Estima-se que o custo total da Segunda Guerra Mundial tenha chegado a 1 trilhão e 385 bilhões de dólares. No entanto, mais alarmante do que os custos materiais são as perdas humanas causadas pelo conflito: cerca de 45 milhões de mortos, 35 milhões de feridos e três milhões de desaparecidos (Pereira)

Dessa forma, apesar da ampliação dos saberes reconhecidos no EM a Lei nº 4.024/1961, em seu art. 66, reforçava o papel do ensino superior no desenvolvimento dos saberes tradicionais (ciências, letras e artes) e na formação de profissionais de nível universitário.

2.2 DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU AO ENSINO MÉDIO: LDB/1971 E LDB/1996

Durante o regime militar⁷, o Brasil abriu suas fronteiras ao capital estrangeiro, permitindo a entrada expressiva de multinacionais no país. Conjuntamente, acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e órgãos internacionais realizaram profundas mudanças na concepção da educação escolar. (Alves; Silva; Jucá, 2022)

Nesse cenário, firmou-se a concepção da educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento econômico, a preparação da força de trabalho e a manutenção do controle ideológico. Esse redirecionamento ressignificou as prioridades educacionais e promoveu uma reorganização mais ampla dos objetivos sociais e econômicos da época (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Para Alves, Silva e Jucá (2022), um marco fundamental desse período foi a formalização do acordo MEC-USAID, uma parceria entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que promoveu uma participação ativa de consultores norte-americanos nas diversas reformas implementadas nesse período.

Nesse contexto, ocorreu a reformulação do Ensino Médio em 1971, durante o governo militar. A Lei nº 5.692/71 (LDB/71) tinha como principal objetivo a profissionalização do Ensino Médio. A nova legislação estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, buscando atender à crescente demanda por mão de obra qualificada em um período de forte crescimento econômico (Alves; Silva; Jucá, 2022). O chamado "milagre econômico", caracterizado por uma rápida industrialização e projeções otimistas de crescimento advindo de capital estrangeiro, foi a justificativa do governo na defesa da urgência de formar trabalhadores qualificados.

⁷ A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. O regime militar durou 21 anos (1964-1985), estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime (Bezerra)

A reforma de 1971 previa a substituição do ensino tradicional, centrado na verbalização e na formação acadêmica e propedêutico, voltado a preparação para o ensino superior, por um modelo alinhado às demandas do desenvolvimento nacional.

A LDB/71 estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, fixava obrigatoriedade apenas para o ensino de 1º grau para pessoas de 7 a 14 anos e tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau. Segundo o texto da LDB nº 5.692/1971, o currículo do ensino de 2º grau assumiria um caráter técnico, preparando o estudante para o mundo do trabalho, conforme afere-se nos trechos a seguir:

Art. 5º § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (Brasil, 1971, Art.5º).

Segundo Beltrão (2017), a aprovação da reforma de 1971 no Congresso ocorreu de maneira acelerada, sem espaço para debates, tanto dentro quanto fora do Parlamento. O país atravessava o período mais repressivo do regime militar, e o Legislativo, fechado pelo AI-5 em 1968 e reaberto no ano seguinte, ainda sofria os impactos das cassações de mandatos. O projeto foi enviado ao Congresso em regime de urgência. A reforma de 71 teve tramitação sumária no Congresso e em apenas 40 dias, passou pela análise de uma comissão mista composta por 18 parlamentares da Arena, partido do governo, e apenas 4 parlamentares de oposição. Em seguida, foi encaminhado para votação em uma sessão conjunta do Senado e da Câmara. Todo o processo de discussão e deliberação no Plenário do Congresso Nacional ocorreu em um único dia, em julho de 1971.

O objetivo da Lei nº 5.692/71 (LDB/71), era formar técnicos de nível médio, atendendo à crescente demanda tanto do setor privado quanto do público. A proposta

visava preparar os estudantes para o mercado de trabalho, garantindo-lhes certificados de habilitação profissional ao término do curso (Beltrão, 2017).

A LDB/71 determinou que o 2º grau, atualmente denominado Ensino Médio, deveria conduzir os estudantes à obtenção de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico por meio de qualificações parciais (Beltrão, 2017). O art. 1º da LDB nº 5.692/1971 afirmava que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971, Art. 1º).

Assim, a ênfase na profissionalização dos jovens se justificava pelo cenário de acelerada industrialização na qual o Brasil atravessava naquele período. Nesse contexto, ensino secundário, que tinha como foco primordial a preparação para o ensino superior, mostrou-se incapaz de absorver a demanda. Essa situação levou o país a reestruturar essa etapa da educação, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Ainda durante o regime militar, o governo brasileiro tornou obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo dessa etapa de ensino. A partir desse momento, a Língua Inglesa começou a se destacar em relação às demais línguas estrangeiras, consolidando sua predominância no ensino escolar (Beltrão, 2017).

O retrocesso econômico ocorrido no início dos anos de 1980, aliada a luta popular por direitos e liberdades civis, dentre elas eleições diretas, culminou numa redemocratização incerta e não a expansão populista da educação profissional federal (Ramos, 2014).

Nesse contexto, foi promulgada a Constituição de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Além disso, estabelece uma série de diretrizes relacionadas ao Ensino Médio. Para exemplificar como esse nível de ensino é abordado na Constituição Federal de 1988, apresentamos a seguir alguns trechos da referida lei:

⁸ É conhecida no Brasil como a “década perdida” (1980-1990), o período dos anos 1980, em que o Brasil mergulhou em uma profunda crise econômica, marcado pela hiperinflação, elevação da dívida pública e interrupção do crescimento do PIB (Neto, 2013)

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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;
[...]

Art. 211 - §3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 1988, Art. 205, 208 e 211)

Dessa forma, impulsionada pela promulgação da Constituição de 1988 e após anos de tramitação no Congresso Nacional, marcada por disputas entre diferentes projetos de sociedade, foi sancionada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.

2.3 O ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Em 20 de dezembro de 1996, impulsionada e incentivada pela promulgação da Constituição, a segunda LDB, de nº 9.394/1996 foi estabelecida, marcando um capítulo significativo para a educação (Alves; Silva; Jucá, 2022). Para tal normativa, no seu artigo primeiro afirma que:

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 (Brasil, 1996, Art. 2).

De acordo com Frasseto; Miguel, (2022):

Esse conceito alargado de educação possibilitou uma abrangência maior ao trazer como processos formativos, além das instituições, família e escola, a convivência humana e os movimentos sociais como alternativas para a construção do conhecimento. (Frasseto; Miguel, 2022, p.7):

Assim a LDB/96 traz uma visão bastante democrática em relação à educação. É relevante destacar que, segundo a LDB nº 9.394/1996, o ensino médio é agora

considerado parte integrante da educação básica, reconhecendo assim um direito que, na ausência de desigualdades no acesso à educação, deveria abranger todos os jovens brasileiros, mas ainda sem o caráter de obrigatoriedade.

Somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 “tornou-se obrigatória a faixa etária dos 15 aos 17 anos, o que corresponderia ao ensino médio, não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional”. (Silva, 2015, p.370)

Para Silva (2015) com a implementação da LDB nº 9.394/1996, a estrutura da educação escolar foi reorganizada, passando a ser classificado em ensino básico, fundamental, médio e profissionalizante e tem como finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art.35)

De acordo com Gomides, 2025:

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 desafios sociais, profissionais e acadêmicos, proporcionando uma formação integral. (Gomides, 2025, p.24)

A LDB/96 abriu a possibilidade para que os sistemas de ensino e as escolas, dentro de sua autonomia pedagógica e respeitando as diretrizes curriculares nacionais, a decisão de implementar ou manter as duas diferentes modalidades no ensino médio, incluindo uma formação mais voltada para a preparação para o ensino superior, que seria o objetivo do chamado "científico" ou ensino profissional.

É relevante destacar, que além da possibilidade do EM profissional ser cursado em instituições particulares, o trecho do artigo 35, segundo parágrafo da LDB/96,

evidencia a noção de flexibilização e adaptação da educação às exigências do mercado.

Traçado até aqui o percurso histórico de estruturação do EM ao longo da história do Brasil, o Quadro 1, visa resumir as principais reformas e direcionamentos ocorridos nessa etapa de ensino e as últimas alterações e regulamentos das últimas décadas.

Quadro 1– Principais mudanças oficiais ocorridas no EM brasileiro de 1890 a 2017

Reforma	Principais destaques	Ano
Reforma Benjamim Constant	Ensino secundário de 7 anos com o objetivo de preparar os sujeitos da elite para o ensino superior.	1890
Reforma João Luis Alves	Duração de 6 anos para o ensino secundário e proposta de formação propedêutica e formação cidadã.	1925
Reforma Francisco Campos	Estabeleceu frequência obrigatória e dividiu o ensino secundário em formação geral e propedêutico	1930
Reforma Capanema	Divisão do ensino secundário entre clássico e científico, tendo três anos de duração	1942
LDB/61	Adotou a nomenclatura ensino médio e incluiu cursos de grau médio regular, secundários, técnicos e pedagógicos.	1961
LDB/71	Dividiu o sistema de ensino em 1º e 2º graus. Com a segunda etapa focada na formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.	1971
LDB/96	Retornou com a nomenclatura ensino médio com duração de 3 anos e separou oficialmente o ensino profissionalizante.	1996
PCNEM	Estabeleceu as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento.	1999
Enem	O exame de nível nacional adquire caráter certificador e classificatória.	2009
EC nº 59/2009	Estabelece a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e amplia os programas suplementares na educação básica no Brasil.	2009
PNE	Propôs na meta 3, elevar a taxa de matrículas e orientou também flexibilizar o currículo através do estabelecimento de conteúdos obrigatórios e outros eletivos até 2024	2014
Novo Ensino Médio	Altera a LDB nº 9.394/96 com mudanças no currículo, passando a ser composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos e ampliou a carga horária do EM.	2017

BNCC	Descreve as competências gerais e específicas, a serem desenvolvidas durante cada etapa da educação básica	2018
Reforma do Novo Ensino Médio	Amplia a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), reformulou a oferta dos itinerários formativos e regulamentou a contratação de profissionais de notório saber. Além disso, instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, com previsão de implementação gradual até 2027 (Brasil, 2024).	2024

Fonte: Adaptada pela autora - Alves, P. T. A.; Silva, S. A. da; Jucá, S. C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro 1837-2017

Das alterações mais recente, vale destacar que a Emenda Constitucional nº 59/2009, introduziu uma mudança significativa ao estabelecer a vigência decenal para o Plano Nacional da Educação (PNE).

Assim em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, definindo metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. No PNE 2014/2024 o nível de EM aparece na meta nº 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, p. 22).

Dentro desse novo PNE, a meta 3 direciona-se especificamente ao ensino médio, buscando assegurar o acesso universal a essa etapa, historicamente marcada por evasão, distorção idade-série e desigualdades regionais.

Segundo o PNE, dados de 2012 apontaram que apenas 63,5% da população de 15 a 17 anos de idade frequentava o ensino médio ou possuía educação básica completa, como demonstra a figura a seguir:

Tabela 1– Total e percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa

(Continua)

Ano	Público da Meta	População incluída (N)	População incluída (%)
2012	10.672.888	6.775.675	63,5%
2013	10.5325.397	6.816.574	64,8%
2014	10.289.163	6.864.848.	66,7%
2015	10.468.986	7.069.037	67,5%
2016	10.488.136	7.274.086	69,4%

(continuação)

2017	10.119.188	7.042.779	69,6%
2018	9.693.020	6.832.055	70,5%
2019	9.402.231	6.834.810	72,7%
2022	9.217.443	7.069.475	76, %
2023	9.202.331	7.077.081	76,9%

Fonte Elaborado pela autora - Painel de Monitoramento PNE- INEP

Apesar da evolução considerável no acesso e matrículas no EM apresentados na Tabela 2, os dados do relatório de monitoramento mostram que a universalização ainda não foi alcançada. Em 2023, 76,9% dos jovens na faixa etária proposta estavam na escola ou haviam concluído a educação básica, (INEP, 2024), valor bem inferior a proposta de 85%.

Dentre as 14 estratégias previstas no PNE para viabilizar o cumprimento da Meta 3, destacam-se:

3.1) Institucionalizar um programa nacional de renovação do ensino médio, com o objetivo de incentivar práticas pedagógicas interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática. Isso seria implementado por meio de currículos escolares flexíveis e diversificados, abrangendo conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. A estratégia também previa a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

3.2) O Ministério da Educação (MEC), em colaboração com os entes federados e com a participação da sociedade por meio de consulta pública nacional, elaboraria e encaminharia ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência do PNE, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino médio. O objetivo era definir as aprendizagens a serem alcançadas nos diferentes tempos e etapas desse nível de ensino, garantindo uma formação básica comum.

3.3) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente prevista no § 5º do art. 7º desta Lei, a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constituiriam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (Brasil, 2014).

Essas estratégias visam superar os desafios históricos do ensino médio brasileiro, como o desinteresse estudantil, as altas taxas de evasão e uma grade

curricular considerada rígida e desconectada da realidade dos jovens. Nesse contexto, o governo brasileiro priorizou a agenda de reformulação do ensino médio e iniciou a discussão para a elaboração da proposta da base curricular nacional.

Diante da forte expansão do número de matrículas no EM no país, o PNE propôs uma renovação do ensino médio por meio de currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos. Assim nasceu a proposta do que viria a ser chamado anos depois de Novo Ensino Médio.

2.4 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE 2017

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

Os antecedentes do ensino médio brasileiro demonstram que ainda não há uma definição fixa do seu propósito. Desde sua implementação inicial dessa etapa de escolarização “observamos constantes mudanças na estrutura curricular bem como na forma de se oferecer e de efetivar-se junto aos estudantes” (Frasseto; Miguel, 2022, p.2).

Frequentemente, as reformas dessa etapa de ensino visam atender às necessidades do setor produtivo ou melhorar o desempenho em avaliações, o que levanta a preocupação de que as demandas reais dos estudantes possam ser negligenciadas em favor de uma preparação voltada para o mercado de trabalho. Isso ressalta a importância de um equilíbrio entre a formação técnica e a humanística (Leão, 2018, p.11).

Quanto ao histórico da Lei 13.145/17, segundo Barcelos e Valeiros (2024), em 2016, a presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment e Michel Temer, então vice-presidente, assumiu a presidência do país. Menos de um mês após sua posse definitiva, foi apresentada a Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, alterando a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 11.494/07 (que regulamentou o Fundeb). Além da MP 746, o governo Temer implementou várias propostas de cunho neoliberal como a Emenda Constitucional nº 95 (Teto dos Gastos) e Lei nº 13.467/17 conhecida como reforma trabalhista.

As medidas provisórias (MPs) são instrumentos com força de lei utilizados por presidentes da república em situações de urgência e relevância, conforme previsto no

artigo 62 da Constituição Federal de 1988. Elas permitem ao poder executivo legislar sem a necessidade de aprovação imediata pelo Congresso Nacional. No entanto, ao serem encaminhadas ao Congresso, possuem um prazo de 120 dias para serem votadas, o que restringe o tempo para uma discussão mais ampla.

Ferreira e Ramos (2018) argumentam que a urgência da MP nº 746/2016 é questionável, uma vez que o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que também propunha alterações no ensino médio, ainda tramitava em Comissão Especial e não havia sido votado. As autoras destacam que esse trâmite permitiria debates e articulações em torno da votação, representando uma forma mais democrática de discutir mudanças tão relevantes.

A implementação de políticas públicas deve ser um processo mediado pela interação entre o global e o local, revelando uma interpretação contínua através da qual as políticas são adaptadas e recontextualizadas em ambientes específicos. Para a implementação de políticas públicas educacionais “é necessário reconhecer o papel dos educadores e demais profissionais da educação também como intérpretes ativos das políticas educacionais, já que no momento de implementação das políticas, contribuem com suas concepções e crenças.” (Barcelos, Valeiros, 2024, p.8), o que não ocorreu com a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

Defensores da reforma argumentam que as mudanças são necessárias para se adaptar às transformações no mercado de trabalho desde os anos 1970, influenciadas pelo capitalismo neoliberal (Ferretti, 2018, p.33). Para Ferretti (2018), a relação entre a Lei nº 13.415/2017 e os interesses empresariais está na ênfase dada às competências exigidas pelo mercado de trabalho. Ao alinhar o currículo com as demandas corporativas, a reforma busca atender às expectativas das empresas em relação às habilidades dos futuros profissionais.

A flexibilização proposta pela lei sugere uma abordagem que pode reduzir a formação dos estudantes a um preparo para o mercado de trabalho em consonância com a Teoria do Capital Humano⁹ e o individualismo meritocrático.

⁹ O conceito de capital humano engloba os conhecimentos, habilidades e experiências valiosos para a produtividade e desempenho no mercado de trabalho. Gary Becker, economista, desenvolveu a teoria do capital humano, destacando que investir na formação das pessoas é crucial para o crescimento econômico de um país. Segundo essa perspectiva, os recursos humanos são fundamentais como um dos principais fatores de produção, ao lado do capital físico e da tecnologia.

A profissionalização precoce e a eliminação/redução das disciplinas de Sociologia e Filosofia são reflexos dessa abordagem, podendo agravar a formação crítico cidadã e ampliar as desigualdades sociais (Ferretti, 2018, p.33). Assim, a reforma levanta questionamentos sobre sua eficácia na promoção da equidade educacional e sobre a real necessidade de reformar o EM, considerando os possíveis impactos na formação integral dos estudantes e na igualdade de oportunidades.

Para Santos e Martins (2021,) até o uso do termo “reforma” revela a intenção de uma aprovação emergencial. Essa estratégia visa moldar e legitimar o pensamento e o discurso de modo tal que as reformas pareçam urgentes e necessárias. Sob esse discurso, a sociedade passa a ver certas políticas ou diretrizes como partes indispensáveis da modernidade e do desenvolvimento, resultando na normalização e aceitação de determinadas políticas sem uma compreensão crítica profunda de seus impactos reais.

Ferreira e Ramos (2018) listaram os argumentos expressos na “Exposição de Motivos” na MP nº 746/2016, para justificar o caráter de urgência para edição da MP. A figura a seguir, sintetiza tais argumentos:

Figura 1 – Argumentos identificados no documento de Exposição de Motivos da Medida Provisória nº746/2016 sobre o diagnóstico geral do EM no Brasil

Categorização dos motivos
Diagnóstico quanto ao acesso • Elevado número de jovens estão fora da escola; • Apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos), destes, 85% estão na escola pública e 23,6% estudam no período noturno; • Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação básica, as escolas não têm conseguido atender a todos os alunos do ensino médio com 58% dos jovens de 15 a 17 anos na escola. Diagnóstico quanto à qualidade de ensino • Não possuem bom desempenho educacional; • 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais; • De 1995 para hoje houve uma queda no desempenho do SAEB com o índice de menos 15 pontos em Matemática e 23 em Língua Portuguesa; • Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação [...] piora na qualidade do ensino conforme demonstram os resultados; • Quanto ao nível de proficiência, no geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, por volta de 25% encontram-se no nível zero; • O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011.

Fonte: Ferreira e Ramos (2018), adaptado pela autora.

Os dados apresentados na Figura 1 apontam para a exposição de motivos são válidos e demonstraram diversas fragilidades do EM brasileiro na segunda década do

novo milênio. Para Mesquita e Lellis (2015), o cenário educacional do EM é marcado por barreiras onde:

A dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras. (Mesquita e Lellis, 2015, p. 822)

No entanto, a apresentação dos dados sem a devida discussão dos contextos que os geram, compromete a sua utilização. Considerando o propósito do documento, que é lançar um conjunto de fundamentos que justifiquem a edição da MP, a sua força argumentativa vai sendo mais facilmente percebida vez que as informações apresentadas, trazem uma grande carga negativa, instigando celeridade para o seu enfrentamento.

Ademais, Ferreira e Ramos (2018) ressaltam que o documento da MP nº 746 também apresentava motivos relacionados ao impacto do ensino médio no desenvolvimento nacional, críticas à organização curricular e propunha as mudanças e a implementação das escolas de tempo integral para essa etapa da educação básica.

Dessa forma, torna-se perceptível a intenção apresentada nos argumentos da exposição de motivos de relacionar a qualidade do ensino, mais especificamente a organização curricular do ensino médio, aos baixos resultados dos estudantes. Essa influência é ressaltada na explicação fornecida para tais resultados, os quais o documento define como:

[...] reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (Brasil, 2016, p.2)

Afonso (2022) afirma que o texto reduz a complexidade dos desafios presentes no EM brasileiro a temática do currículo. Ao simplificar a problemática, é reforçada a ideia de que os estudantes abandonam as escolas e têm baixos resultados de

proficiência em função de um currículo pouco atrativo, desconsiderando o enfrentamento de diversas questões como condições de infraestrutura das escolas; as condições de trabalho, questões socioeconômicas das famílias dos estudantes, carreira dos professores, entre outros aspectos.

Assim, afirmar que o ensino médio brasileiro não atinge as metas estabelecidas exclusivamente por um currículo extenso e ultrapassado, sem uma análise aprofundada das condições em que é oferecido e utilizando como comparação padrões internacionais de nações desenvolvidas, ao invés de fortalecer o argumento apresentado, parece enfraquecê-lo.

Para exemplificar, o MEC (2022) define o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como uma avaliação do conhecimento e habilidades de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. O teste investiga a habilidade dos alunos em resolver problemas complexos, pensar criticamente e comunicar-se de forma eficaz, oferecendo uma perspectiva sobre a preparação dos sistemas educacionais para o futuro dos estudantes.

Os dados divulgados pelo MEC/INEP mostram que, no Brasil, 10.798 alunos de 599 escolas participaram do PISA 2022. Os resultados apontaram que mais da metade (54%) não atingiu o nível mínimo de criatividade esperado, e em matemática, a situação foi ainda pior, com 73% dos alunos apresentando resultados insatisfatórios. Em matemática, leitura e ciências, o desempenho dos estudantes brasileiros ficou abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal desempenho demonstra claramente a necessidade da melhoria da qualidade nessa etapa da educação. Todavia, ao analisar outras nuances, como o investimento anual por aluno, é patente o baixo investimento realizado no país, o que evidentemente corrobora com o baixo desempenho.

Tabela 2 – Resultado PISA 2022 versus Investimentos anual por aluno na pontuação no PISA

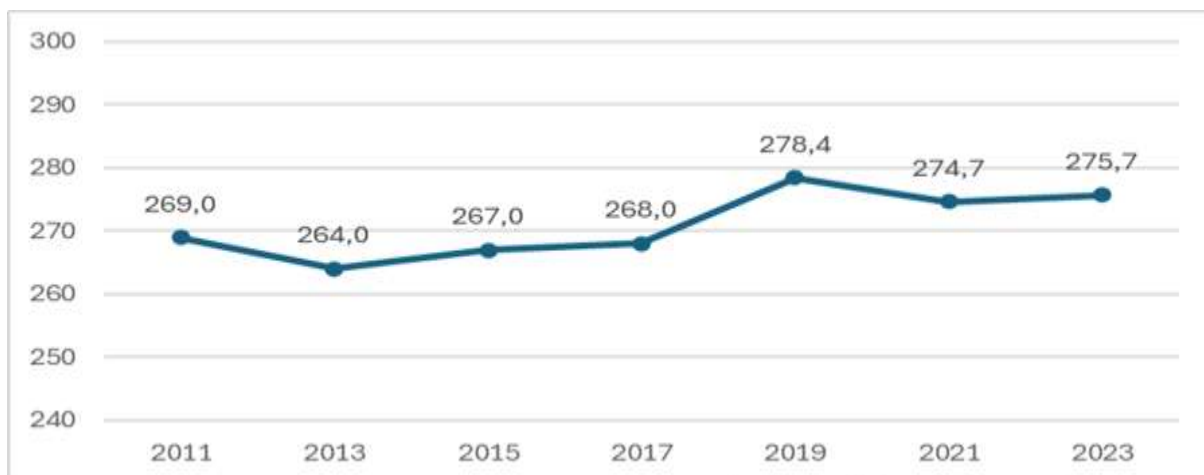
Pontuação no PISA				Investimento por Aluno	Posição no Ranking de Investimento por Aluno
Países	Matemática	Leitura	Ciências		
Suíça	508	483	503	U\$16.501	3
Estados Unidos	465	504	499	U\$15.194	6
Coreia do Sul	527	515	528	U\$14.525	8
Finlândia	484	490	515	U\$12.366	12
Chile	412	448	444	U\$6.774	31
Costa Rica	395	415	410	U\$4.958	35
Colômbia	383	409	411	U\$4.269	36
Argentina	378	401	406	U\$3.975	37
Brasil	379	410	403	U\$3.583	39

Fonte: Adaptada pela autora baseado em Barcelos e Valeiros (2024).

De acordo com a Tabela 2, percebe-se como o investimento em educação no Brasil é baixo com relação aos países com melhores resultados. O Brasil está na 39ª posição dos 41 países, ficando na frente apenas da África do Sul (U\$3.085) e do México (U\$2.702) no quesito investimentos. Sem investimentos adequados na educação não há como ter resultados positivos. É notório que “apenas mudar o currículo e a aumentar a carga horária não será o caminho para um ensino de qualidade” (Barcelos e Valeiros, 2024, p.18). Assim, a introdução dos itinerários formativos não parece ser uma resposta direta às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizado.

Além do PISA, o baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações nacionais que integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram retóricas utilizadas para a proposta das reformas curriculares. As figuras 2 e 3, melhor retratam esse cenário.

Figura 2 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio Tradicional

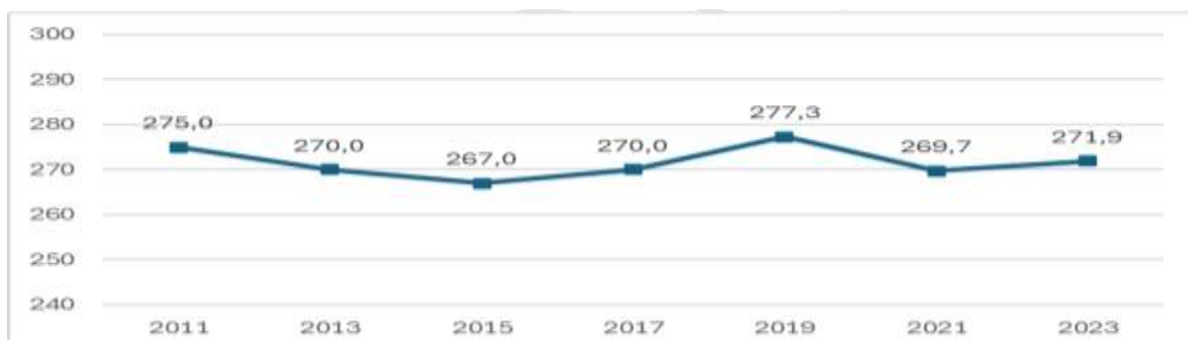


Fonte: Saeb/Inep, 2011/2023

O gráfico apresentado na Figura 2, apresenta a evolução da proficiência média nacional da 3ª série do ensino médio tradicional em Língua Portuguesa, demonstra uma evolução de 10 pontos em 2019 (278 pontos) em relação à média auferida em 2017 (268 pontos), porém com a pandemia os índices apresentaram retrocesso, mostrando que os resultados escolares declinaram para grande parcela dos estudantes em razão da pandemia de covid-19. Ressalta-se também que os resultados abrangem um período de implantação do Novo Ensino Médio seguindo o modelo da Lei nº 13.415.

Destaca-se também que desde 2019, as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB) vem progressivamente substituindo as matrizes para se adequarem a BNCC, que no caso do ensino médio, foi aprovada em 2018.

Figura 3 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Matemática na 3ª série do Ensino Médio Tradicional



Fonte: Saeb/Inep, 2011/2023.

Quanto a disciplina de matemática, o gráfico apresentado na Figura 3 demonstra não ter havido uma grande variação ao longo das edições do Saeb. A menor média foi a do Saeb 2015 (267) e a maior foi a do Saeb 2019 (277,3). Percebe-se também que as variações têm sido bem pequenas.

Segundo Santos e Martins (2021) a propagação do discurso da necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando como referência os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da urgente necessidade da melhoria da qualidade da educação proporcionou uma aceitação popular e em condições políticas adversas após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer em uma das primeiras ações de governo, aprovou as reformas.

Apesar dos graves problemas enfrentados nessa etapa de ensino e a necessidade real de alterações, Frasseto e Miguel (2022) destacam que passados mais de 50 anos, a aprovação da Lei nº 13.415/17, traz semelhanças com a Reforma de 71, como a falta de participação da comunidade intelectual e acadêmica e outorga presidencial sem veto. A presença da iniciativa privada nas discussões, os objetivos educacionais, a concepção de ensino, a organização curricular, o 'notório saber', a carga horária ampliada e a relação público-privado são pontos que comprovam as semelhanças entre as duas legislações e a ambivalência da legislação.

Outro aspecto trazido no documento de exposição de motivos para a reforma do EM é a tentativa de articulação da reforma educacional ao desenvolvimento nacional através da “garantia a esse segmento da população as condições de escolarização para sua inserção do mercado de trabalho” (Ferreira e Ramos, 2018, p. 1182).

[...] torna urgente o investimento na educação da juventude para garantir uma população economicamente ativa qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. São os jovens que estão hoje no EM que comporão a base contributiva do sistema social [...] e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas. 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue uma boa colocação no mercado de trabalho (Brasil, 2016, apud Ferreira e Ramos, 2018)

Uma das principais alterações introduzidas pela nova legislação foi a implementação de uma base curricular comum, que estabelece os conteúdos da chamada formação geral básica e adoção dos itinerários formativos por área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias,

Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), que “são áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional que os alunos podem selecionar de acordo com seus interesses e aptidões” (Brasil, 2017). Além disso, a lei ampliou a carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, visando proporcionar uma educação mais integral e abrangente. Essas mudanças buscam oferecer uma formação mais contextualizada e significativa, preparando melhor os jovens para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2017 (BRASIL, 2017). No que concerne ao Ensino Médio (EM), essas mudanças incluíram:

- 1) aumentou a carga horária anual;
- 2) incluiu novos componentes curriculares, vinculando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos objetivos de aprendizagem;
- 3) incluiu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos do EM regular;
- 4) permitiu que a etapa de EM possa ser oferecida em forma de módulos;
- 5) deu abertura para que o aluno possa cursar algum componente curricular de maneira extraescolar, inclusive em instituições de educação a distância (Brasil, 2017).

De acordo com Silva (2018), o “projeto formativo” proposto pelo documento aponta para uma formação que, embora se pretenda voltada à autonomia e ao respeito à diversidade cultural, ainda se baseia em uma concepção de formação humana direcionada à adaptação, com um tratamento formal das diferenças e uma busca por padronização e integração. A autora argumenta que o documento, por ser elaborado fora da escola, reproduz um caráter autoritário e uma perspectiva tradicional de proposição curricular.

Para a difusão da nova legislação, “o Ministério da Educação (MEC) e a mídia privada veicularam publicidades e campanhas enaltecendo a “necessidade e os benefícios” da reforma. Paralelamente, órgãos e fundações privadas também defendiam o Novo Ensino Médio como uma reforma capaz de reduzir a desigualdade na educação de nível médio”. (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.148). Ainda sob a análise de Alves; Silva; Jucá, 2022:

Diversas instituições privadas tiveram participação direta na elaboração e defesa do Novo Ensino Médio, com grandes empresas unindo esforços em uma campanha pela sua aprovação. Fundações privadas como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, entre outras, lideram o “Movimento pela Base”, um coletivo de empresas que visa apoiar e disseminar a BNCC e o Novo Ensino Médio. Essas empresas se envolveram ativamente nas discussões que moldaram a reforma, influenciando sua construção e posicionando-se como atores com interesses nas mudanças, (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.148)

Tais instituições fomentaram a retórica da necessidade de reformas curriculares para o ensino médio, de forma que essa etapa de escolarização esteja vinculada a qualificação dos trabalhadores para as novas formas de organização do trabalho. Sob as perspectivas de Caetano (2019), essas instituições oferecem todo tipo de soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material especialmente destinado à rede pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação.

Sob essa égide, a reforma curricular implantada com o NEM mantém alinhamento com o discurso neoliberal, segundo a qual a busca pela democratização da educação passa por uma reforma e reestruturação significativa. O objetivo seria a introdução de mecanismos e modelos de gestão que assegurem eficiência, produtividade e eficácia nos serviços educacionais. Parcerias público-privadas como Todos pela Educação (TPE) e ranqueamento (índices em avaliações externas) de escolas são exemplos de estratégias que ilustram como a lógica de mercado tem sido inserida na educação.

Assim, “o Movimento TPE conseguiu, por meio do consentimento do governo Temer (2016-2018), organizar uma agenda educacional em consonância com interesses do capital para a formação dos trabalhadores” (Santos; Martins, 2021, p.7).

A diversificação do currículo e responsabilização pela sua formulação intitulada a escola e aos estudantes sob o discurso do protagonismo juvenil também tem sido traços marcantes dessa política, que podem comprometer o caráter de direito social universal garantido constitucionalmente, transformando a educação em uma questão de escolha e investimento pessoal. No modelo, a responsabilidade pelo acesso e pela qualidade da educação é cada vez mais transferida para os indivíduos, levando a uma possível erosão dos princípios de equidade e justiça social.

Barcelos e Faleiros (2025) destacam que as maiores contestações à Lei nº 13.415/2017 se concentravam nos itinerários formativos. A execução dos itinerários exige recursos e infraestrutura que a maioria das escolas não possuem, além de professores qualificados. Assim, a flexibilização do currículo, em um cenário de grande desigualdade social, acende a preocupação de agravar ainda mais as disparidades, prejudicando principalmente os alunos mais necessitados.

Dentre as principais mudanças a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio, destaca-se a alteração curricular composta por itinerários formativos compondo 40% da carga horária do currículo e ficando à escolha dos jovens a opção entre um destes itinerários, fortalecendo o discurso do protagonismo juvenil que se relaciona ao discurso de uma educação mais integral, ligada ao projeto de vida de cada estudante e construída por processos educativos ligados aos desafios da vida contemporânea. Os outros 60% da carga horária curricular estão relacionados às disciplinas obrigatórias da base (português, língua inglesa e matemática). As demais como geografia, história e biologia seriam abordadas de forma interdisciplinar ao longo do curso, diluídas em áreas de conhecimento, perdendo de certa forma sua autonomia e especialidades.

Cada área é constituída por componentes afins de acordo com as competências designadas para cada área de conhecimento. O Quadro 2, apresenta a estruturação das áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares introduzidos pela BNCC Ensino Médio.

Quadro 2– Estruturação das áreas de conhecimento com respectivos componentes curriculares

Área de conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens e códigos e suas tecnologias	Português, Inglês, Artes e Educação Física;
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia, Física e Química
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Adaptado pela autora - Brasil (2018)

Dessa forma, a BNCC assume de forma mais clara a concepção de currículo como um conjunto de habilidades e competências caracterizada pela concepção de eficiência:

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

O discurso da formação por competências perpassa todo o documento, revelando de forma implícita a adequação do sistema educacional à lógica de mercado.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13)

Segundo a legislação, cada escola poderia oferecer diferentes combinações de itinerários, permitindo uma personalização do percurso educacional pelo aluno. Embora a premissa de escolha descrita na lei pareça atraente, o processo de oferta e escolha de itinerários é extremamente complexo e desafiador na realidade escolar.

Na perspectiva de implantação da política pública cada escola precisou adaptar o currículo e reinterpretá-lo para o novo contexto. Esse processo de recontextualização envolveu a seleção e a modificação dos significados originais das disciplinas para atender às exigências da política. Disciplinas como história, geografia, biologia, química e física a partir da implantação da reforma, deveriam ser ministradas essencialmente de forma interdisciplinar na busca contextualizar o conhecimento de forma mais ampla e integrada, alinhando-se a uma visão de educação que visa desenvolver competências além da memorização de conteúdos isolados, assim:

[...] é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2018, p. 479).

A BNCC (Brasil, 2018) menciona a necessidade da contextualização e das disciplinas específicas:

[...] a organização por áreas, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (Brasil, 2018, p. 32).

No entanto, esse modelo, tende diluir a profundidade e a especificidade com que as disciplinas são ensinadas, principalmente pela redução da carga horária dedicada a cada uma dessas disciplinas, comprometendo a formação sólida e aprofundada em determinadas áreas de conhecimento impactando na preparação dos alunos para estudos avançados ou áreas profissionais específicas. Quanto aos projetos de interdisciplinaridades dessas disciplinas, muitos alunos relatam que abordagens de certos conteúdos e temas são repassados por vários professores de forma repetitiva, pois os temas estão presentes em várias ementas curriculares, o que acaba acarretando em processos cansativos de ensino.

A partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio, a alteração curricular é composta por itinerários formativos, que devem se orientar por eixos estruturantes para a construção de percursos pedagógicos, centrados em metodologias ativas e em experiências educativas mais práticas, articulando os objetos do conhecimento com temas atuais e promovendo o desenvolvimento de competências. O quadro 3 demonstra os eixos e suas definições.

Quadro 3– Eixos estruturantes dos itinerários formativos

Eixo estruturante	Definição
Investigação científica	Implica o aprofundamento de conceitos científicos para interpretar ideias, fenômenos e processos. Tais conceitos devem ser aplicados na resolução de problemas do dia a dia promovendo a melhoria da qualidade de vida
Processo criativo	Requer o aprofundamento do conhecimento científico na elaboração e construção de experiências e modelos práticos para a resolução de problemas identificados na sociedade;

Mediação e intervenção sociocultural	Exige a associação de conhecimentos multidisciplinares para solucionar conflitos e mitigar problemas comuns.
Empreendedorismo	Exige a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para o desenvolvimento de produtos e serviços inovadores

Fonte: Adaptado pela autora - BNCC (2018)

As escolas poderiam ofertar um ou mais dos componentes descritos acima. Não haveria obrigatoriedade em trabalhar os quatro eixos estruturantes, mas é recomendável integrá-los sempre que possível. Outra observação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) alterada pela Lei nº 13.415/2017, é que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo, incluindo áreas distintas.

A proposta do NEM e da BNCC é que os alunos escolhessem essas disciplinas de acordo com suas habilidades e competências pessoais, possibilitando um currículo diversificado e flexível para que os jovens se envolvam de forma ativa no seu processo formativo educacional e desenvolvam o protagonismo juvenil.

Esta estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil, 2018, p. 468)

De acordo com Santos e Martins (2021) a ênfase no protagonismo juvenil, onde os alunos seriam encorajados a serem agentes ativos no processo de construção de seu conhecimento, o que potencialmente aumentaria a motivação e engajamento na escola e nos projetos de vida, foi amplamente utilizada pela propaganda federal como pontos de persuasão para convencer a juventude e a sociedade de que a reforma traria um ensino médio mais flexível e alinhado às demandas contemporâneas.

Embora a ideia de protagonismo juvenil e a possibilidade de escolha personalizada de componentes e habilidades de acordo com a vocação do aluno sejam atraentes, na prática, essa liberdade de escolha não se concretizou de forma efetiva.

A professora Mônica Ribeiro da Silva em entrevista publicada na revista Linha Críticas, vol.25, afirmou que como mais de três mil municípios no Brasil possuem

apenas uma escola, e pela legislação, estas não estariam obrigadas a oferecer cinco itinerários formativos. A limitação de uma única escola em mais de 50% dos municípios brasileiros, expõe a contradição entre a promessa da livre escolha, segundo desejos e aptidões dos/as estudantes, e as condições concretas de oferta dos itinerários formativos nas redes de ensino.

Logo, para os estudantes dessas escolas, a flexibilização não ocorreria, e sim, uma fragmentação do acesso ao conhecimento, apesar de aumentar o número de unidades curriculares, diminui a carga horária de disciplinas como matemática e linguagens na maioria das escolas, que são simbólicas no processo de aprendizagem. Para Cássio e Goulart:

Os/As estudantes não podem escolher suas trajetórias escolares a partir dos cardápios de itinerários pré-definidos pelas redes de ensino em pelo menos metade dos municípios do país, devendo contar com a sorte de os itinerários ofertados coincidirem com as suas escolhas pessoais. Assim, as soluções propostas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para garantir alguma escolha para estudantes do período noturno e das cidades pequenas incluem o trabalho escolar com 'projetos de pesquisa' (em itinerários não escolhidos pelos/as estudantes) e a adoção massiva da modalidade EaD (Cássio, Goulart 2022, p.516)

O antagonismo entre as propostas de diversidades de escolhas advindas do NEM e da BNCC, que prometiam revolucionar o ensino médio a partir do currículo e com baixo investimento público para superar as limitações basilares de formações docente, estruturas físicas das instituições de ensino brasileira e políticas de permanência dos estudantes com a ampliação da carga horária, demonstram que o carro chefe da reforma que seria a autonomia para personalização curricular não se concretizou efetivamente.

Nessa perspectiva, a reforma representa uma expansão de carga horária, desvalorizando o professor e o currículo de qualidade. Ao permitir o ensino a distância sem foco pedagógico e a participação de empresas privadas atuarem na educação pública, a reforma revela um caráter de empresariamento institucionalizado da educação pública e legitimado nos termos da lei.

A partir da ampliação da carga horária, a atuação docente se torna ferramenta imprescindível. A dinâmica da interdisciplinaridade que é fundamental para o desenvolvimento do currículo e efetivação da aprendizagem se apresenta como fator de difícil materialização. Sob essa temática, Frassetto e Miguel (2009) afirmam que:

Outro fator, que julgamos ser de difícil compreensão e materialização no contexto escolar, é o trabalho por área do conhecimento, os professores não foram preparados, em sua formação inicial, para atuarem integrados por áreas. As formações continuadas realizadas de forma *online*, no período da pandemia, pouco contribuíram para essa compreensão. Junta-se a isso o cumprimento dos 200 dias letivos obrigatórios e que impossibilita os encontros por área do conhecimento, em cada uma das unidades escolares. (Frasseto; Miguel, 2022, p.9).

Entretanto, ao longo do tempo, essa abordagem gerou debates sobre os desafios de sua implementação e seus impactos na qualidade da educação. A obrigatoriedade da profissionalização foi criticada por não atender de maneira eficaz às reais demandas do mercado de trabalho e por negligenciar o papel fundamental da escola na formação integral dos indivíduos. Além disso, a reforma foi associada à intenção de reduzir os gastos públicos com o ensino superior, o que também gerou questionamentos sobre suas motivações e efeitos (Beltrão, 2017).

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). Mônica Ribeiro da Silva em entrevista publicada revista Linha Críticas vol.25, p.3 adverte que:

[..] a reforma do EM por não assegurar um conjunto de conhecimentos comuns a todos os estudantes ao propor o currículo por itinerários formativos e que cada estudante faça apenas um deles (área de humanas ou linguagens ou matemática ou ciências da natureza). A divisão nesses itinerários leva ao rompimento com a ideia de formação básica comum, portanto, a uma fragilização do que estava na LDB de 1996, do ensino médio como educação básica. Então, para o

Movimento Nacional, a reforma representa um grande retrocesso, seja pela razão já apresentada, seja pelo fato de significar a retomada de um modelo já experimentado no Brasil no período da ditadura civil-militar que teve início em 1964 e mostrou-se inócuo e inviável. (Tartaglia e Silva, 2017, p.3)

Barcelos e Valeiros (2024), afirmam que no dia a dia da implementação, professores, alunos e toda comunidade escolar reinterpretem as diretrizes políticas. Na prática diária, esses atores tomam decisões sobre a aceitação, modificação e formas de aplicação.

Assim, diante de muitas expectativas e também resistência, o novo ensino médio começou a ser implementado de forma obrigatória em nível nacional a partir de 2022, trazendo um currículo composto com as disciplinas da Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, apenas para os alunos do 1º ano, mantendo a grade de 800 horas para as demais turmas de 2º e 3º ano. Em 2023, a implementação seguiu com o 1º e 2º anos. Consequentemente, a primeira turma a completar essa nova modalidade ocorreu com estudantes que cursaram o EM entre 2022 e 2024.

Para Barcelos e Valeiros (2024) a chegada do Novo Ensino Médio às escolas em 2022 foi marcada por um tom de desconfiança quanto à sua capacidade de superar os problemas, principalmente no que se refere ao baixo desempenho. Dados do censo escolar de 2024, utilizando referências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023, 6.690.396 estudantes de ensino médio estudavam em 21.016 escolas públicas.

Em 2022, mais de 520 mil pessoas de 15 a 17 anos não frequentavam a escola ou não possuíam a educação básica completa. Os dados ainda mostram que é imensa a desigualdade racial em todas as etapas da escolaridade e, no ensino médio, não é diferente. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontou, em 2021, que os índices de desempenho refletem essas injustiças abismais, por exemplo, em língua portuguesa constata-se que estudantes brancos atingem 290 pontos enquanto os estudantes negros atingem 268 pontos. Em matemática, o desempenho dos estudantes brancos foi de 287 pontos, enquanto o dos estudantes negros foi de 261. Há grande concentração e desigualdade na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Cinco unidades da Federação (ES, MG, PB, PR e SP) foram responsáveis por 90% do aumento das matrículas de EPT entre 2019 e 2022. Três estados não tinham

matrícula no ensino médio integrado ao EPT em 2022. Já em oito deles, houve diminuição do número de matrículas no ensino médio integrado ao EPT entre 2019 e 2022. Ainda, como 51% dos municípios possuem somente uma escola de ensino médio, as possibilidades de finalização da etapa ficam reduzidas. (Brasil, 2025). Os dados apresentados na figura 4, retratam como o fator renda, influência na permanência e conclusão do Ensino Médio.

Figura 4 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar per capita – Brasil – 2012- 2019/2022

Renda per capita	2016	2017	2018	2019	2022
25% mais pobres	56,3%	57,1%	57,0%	60,3%	66,7%
25% mais ricos	89,9%	90,6%	90,1%	91,1%	90,4%
Brasil	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%

Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) flexibilização do currículo não é o único desafio do EM. Um dos fatores centrais que provocam o abandono escolar é a entrada precoce no mercado de trabalho. Por questões econômicas e sociais, muitos estudantes que enfrentam longas jornadas de trabalho, não conseguem associar a carga horária de estudos e acabam evadindo da escola. Sob a análise do Dieese, quanto mais precoce a entrada no mercado de trabalho maiores os prejuízos para a vida e escolar, contribuindo para a manutenção da situação de pobreza desses sujeitos. Assim, refletir sobre a desmotivação dos jovens em relação à escola é pensar numa realidade plural.

No contexto das realidades plurais, é extremamente complexa a produção de políticas com eficácia estendida. No tocante “as políticas públicas destinadas ao Ensino Médio devem produzir as condições para que os sistemas de ensino sejam capazes de garantir o conjunto de elementos constitutivos do direito social à educação” (Brasil,2024). Porém as desigualdades sociais, revelam que o exercício

desse conjunto de elementos que expressam o direito social à educação de qualidade é marcado por profundas desigualdades.

Qualquer política educacional que “consideram secundárias as dinâmicas que conectam desigualdades estruturais (socioespaciais, de renda, de classe, de gênero) às desigualdades educacionais (re)produzem visões excludentes sobre o direito à educação e terminam por induzir políticas educacionais nessa mesma direção” (Brasil, 2024, p.22)

A qualidade social da educação, exige, simultaneamente:

[...]condições escolares adequadas como profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos estudantes, articulação com a comunidade e a sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, além da presença ativa da comunidade circundante e a participação ativa da comunidade escolar. (Brasil, 2024, p.23)

Diante disso, a integração tardia do Ensino Médio à escolarização obrigatória, formalizada pela Emenda Constitucional 59 de 2009, expõe uma ambivalência nos dados atuais: embora se observe uma expansão na matrícula e no acesso a essa etapa final da educação básica, persiste o desafio de uma democratização plena e eficaz, que abranja o acolhimento dos que ainda estão fora do sistema e assegure a permanência, a aprendizagem satisfatória e a conclusão na idade certa para os já matriculados (Brasil, 2024).

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).

Diante de todos esses desafios, em 8 de março de 2023, o Ministério da Educação (MEC) oficializou a Portaria nº 399, estabelecendo uma consulta pública para avaliar e reestruturar a Política Nacional de Ensino Médio. De acordo com o governo federal, essa consulta visava promover o diálogo com gestores educacionais, a comunidade escolar, educadores, estudantes, pesquisadores, especialistas da área

e a sociedade civil, com o propósito de coletar informações relevantes para orientar as decisões sobre a referida política.

O Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (2023), elaborado pelo MEC, demonstrou que as manifestações e os documentos resultantes desse processo foram organizados em dimensões analíticas, fundamentadas nos atos normativos que regem o Novo Ensino Médio, em consonância com a Portaria nº 399 de 2023, que embasou o relatório.

Conforme o Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (2023), a consulta pública utilizou diversos instrumentos de coleta de dados, incluindo quatro audiências públicas, oficinas de trabalho, reuniões com entidades, seminários,¹² *webinários* e consultas *online* direcionadas a estudantes, professores e gestores escolares com quase 140 mil respondentes com o objetivo de compreender a experiência de implementação do Ensino Médio no país. A consulta foi conduzida em diversas etapas entre 24 de abril e 6 de julho de 2023.

Os resultados dessa consulta e a pressão de movimentos em defesa da educação impulsionaram o Governo Federal a propor um projeto de lei para reformar a Reforma do Ensino Médio (2016-2017). De acordo com Camilo Santana, ministro da Educação a época, a nova lei promove avanços em três pontos cruciais:

O primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. O segundo é fomentar a matrícula de ensino técnico no ensino médio. Isso também foi uma grande demanda dos alunos na consulta. Por fim, o terceiro ponto é a regulamentação dos itinerários formativos. Isso garantirá que todas as escolas ofereçam, no mínimo, alguns itinerários para a formação dos alunos, eliminando a pulverização excessiva que existia anteriormente (Brasil, 2024)

O quadro 3 apresenta-se uma comparação entre a Lei 13.415/2017 e as alterações promovidas pela Lei 14.945/2024.

Quadro 3 – Principais mudanças implementadas no Ensino Médio, a partir de 2025, com a sanção da Lei nº 14.945/2024

Como era	Como ficou
Carga horária obrigatória (ensino regular)	
• 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na BNCC • 1.200 horas para itinerários formativos	• 2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na BNCC • 600 horas para itinerários formativos
Componentes curriculares	
• Somente português e matemática, em todos os anos do ensino médio	• Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio • Língua espanhola será opcional
Itinerários formativos	
• Redes de ensino tinham autonomia para definir a variedade e a natureza dos itinerários formativos que seriam oferecidos aos estudantes.	• Escolas regulares precisam oferecer no mínimo dois itinerários formativos. Esses itinerários devem complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estar alinhados a uma das quatro áreas do conhecimento

Fonte: Adaptada pela autora – (Brasil, 2024)

Ainda segundo Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023) os principais pontos levantados nas discussões foram relacionados a dois eixos: o primeiro é referente aos componentes do currículo e o segundo, vinculado às condições de implementação da reforma curricular. No primeiro eixo, foram discutidos:

- i) a flexibilização e a estrutura curricular, bem como as dificuldades no desenho dos itinerários formativos, no que tange às condições de oferta e qualidade; e
- ii) as preocupações quanto aos componentes que integram a FGB que foram diluídos ou reduzidos no currículo (língua espanhola, educação física, filosofia, sociologia e artes), comprometendo a formação comum para todos.

- iii) críticas à centralidade curricular estabelecida por meio da BNCC;
- iv) submissão do currículo aos resultados de avaliações em grande escala;
- v) desconconsideração da participação da comunidade escolar nas definições curriculares do NEM;
- vi) limitação da reforma curricular para atender aos desafios estruturais do ensino médio; e
- vii) indicação de que os itinerários formativos devem ser revistos à luz da promoção da equidade (Brasil, 2023)

Em relação ao segundo eixo, foram debatidos:

- i) a necessidade de garantir uma implementação eficaz e equitativa em diferentes contextos sociais, observando-se, sobretudo, os impactos em relação às desigualdades sociais e a articulação com referenciais locais;
- ii) preocupações quanto à falta de clareza e orientações de implementação dos itinerários formativos, indicando a necessidade de normatização pelo MEC; e
- iii) o entendimento de que a organização curricular deve ser feita em parceria com as redes de ensino. (Brasil, 2023)

Segundo a professora Mônica Ribeiro da Silva, coordenadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o novo texto desconSIDERA tanto as consultas públicas quanto as pesquisas científicas que fundamentam os argumentos contra as mudanças. Ela ressalta que o fato de Mendonça Filho, "pai do Novo Ensino Médio" ser designado como relator, produziu um resultado "desastroso". (Silva, 2024).

Em julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 5.230/2023, 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, o PL 5.2030/2023 sofreu alterações, 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 Projeto de Lei nº 5.230/2023 se converteu na Lei nº 14.945/2024, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e definiu novas diretrizes para o EM, foi elaborado “após consulta pública, aprovação no Congresso e sanção presidencial, consolidando os consensos possíveis nos diferentes segmentos da sociedade”.

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).

Ainda em 2024, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº2, de 13 de novembro de 2024: que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas alterações foram incorporadas aos currículos a partir de 2025, com adequação no ano letivo de 2026. A carga horária mínima total para essa etapa final da Educação Básica de 3 mil horas, serão divididas entre a Formação Geral Básica (FGB) e uma parte diversificada, ao longo dos três anos (Brasil, 2024b).

Quanto à oferta de itinerários formativos, as instituições poderão escolher entre: dois ou mais itinerários integrados (combinando duas ou três áreas do conhecimento); quatro ou mais itinerários com ênfase em uma única área; dois ou mais itinerários de Formação Técnica e Profissional; ou um único itinerário de aprofundamento

(abrangendo as quatro áreas) junto com um itinerário de Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2024b).

O documento também estabeleceu que o Inep será responsável por elaborar as matrizes do Saeb e do Enem, considerando a BNCC, direitos de aprendizagem e competências/habilidades do Ensino Médio. Esse processo deve ser finalizado até 2027. O Enem, por sua vez, passará por adaptações com cronograma até 2028 (Brasil, 2024b).

As diretrizes curriculares visam orientar a elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares nas escolas. Segundo CNE, as DCNEM, preveem além da formação para o mercado de trabalho, que a escola também prepare o estudante para a formação de consciência ética e pensamento crítico, garantindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante (Brasil, 2024).

Tais diretrizes compõe a Política Nacional de Ensino Médio (PNEM), que segundo o MEC incorpora diversas iniciativas e projetos com o objetivo de diminuir a evasão escolar e tornar a educação mais relevante e atrativa para os estudantes e passaram a ter vigência a partir do ano letivo de 2025 em todo território nacional.

Diante da contemporaneidade do tema, é oportuno realizar mais estudos sobre o assunto, especialmente com foco nas necessidades, desejos e anseios dos estudantes e docentes. 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.

2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA DE MINAS GERAIS

Esta seção inicia com a descrição da escola foco do caso de gestão em pauta, abordando a implementação da reforma do Ensino Médio na instituição objeto deste estudo. Adicionalmente, foi realizada uma revisão sistemática abrangendo o período de 2022, ano dos primeiros registros em ata sobre a temática do NEM na instituição até 2025, com o propósito de angariar informações que fundamentaram a análise teórica e metodológica. Esta análise norteou a investigação sobre a implementação

da política do NEM e as percepções dos estudantes e professores da instituição realizada no terceiro capítulo desta dissertação.

2.5.1 Panorama da escola

No ano de 2025, a instituição analisada ofereceu turmas nos anos finais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e de ensino médio nos turnos matutino e noturno, totalizando 486 matrículas, sendo que a maioria dos alunos reside na zona rural do município. A instituição é a única escola localizada no perímetro urbano da cidade e atende com exclusividade a oito comunidades rurais e os alunos citadinos.

A escola analisada opera nos três turnos - manhã, tarde e noite - e organiza a distribuição dos estudantes ao longo dos anos de escolaridade conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Matrículas por etapa de ensino na escola em 2025

Etapa	Quantitativo
6EF	69
7EF	63
8EF	66
9EF	84
1EM	76
2EM	55
3EM	46
Educação Técnico Profissional	28
Total de alunos matriculados em 16/06/2025	486

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Simade, Minas Gerais (2025).

Os dados da tabela 3 evidenciam as etapas de ensino ofertadas na escola, indicando ser uma instituição de padrão médio em números de alunos e um esforço em garantir as necessidades educacionais e uma oferta abrangente de oportunidades de aprendizado, destacando que das matrículas vigentes, 19 constituem da educação especial.

No que diz respeito ao quadro de funcionários, a instituição possui atualmente 51 servidores, descritos na tabela 4.

Tabela 4 – Quantitativo de funcionários da escola em 2025

Cargo	Quantidade	Situação funcional	
		Convocado	Efetivo
Diretor	1	0	1
Vice-Diretor	1	0	1
Secretário de Escola	1		1
Assistentes Técnico de Educação Básica(ATB)	5	3	2
Auxiliares de Serviços de Educação Básica(ASB)	11	11	0
Especialistas de Educação Básica (EEB)	3	1	2
Profissionais em Uso da Biblioteca (PEUB)	3	02	1
Regentes de Aula	28	8	20
AEE/Sala de Recursos	1	0	1
Total Geral	51	25	26

Fonte: Simade MG (2025)

Dos cargos voltados à docência aproximadamente 71,5% dos servidores são efetivos, o que é uma característica positiva pois viabiliza a continuidade de projetos pedagógicos a médio e longo prazo. A escola analisada tem uma cultura de promover diversas atividades interdisciplinares e recreativas, na perspectiva de cativar e motivar o estudante. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição:

Sabemos que a proposta do novo Currículo Referência enfatiza a necessidade de formação para a vida, por isso, além do pilar do aprender a conhecer, através das atividades do cotidiano da escola procuramos direcionar os alunos a viverem várias experiências que objetivam proporcionar os pilares do aprender a fazer, conviver e ser a fim de que sejam ativos, criativos, dinâmicos e se sintam parte da escola, isso através de projetos bimestrais, interdisciplinares, feiras, campeonatos, debates em sala que buscam promover a reflexão sobre os temas transversais, além da importância de sua autoconfiança e a busca de projetos de vida a fim de que eles planejem um futuro melhor, não só para si, mas para toda a sociedade onde estão inseridos. (Escola Estadual QF, 2025)

O Quadro 4, busca representar as atividades realizadas pela instituição e que constam no calendário do ano letivo de 2025, indicando que são atividades pré-determinadas e com previsão de execução.

Quadro 4– Projetos descritos no calendário escolar de 2025

Projeto	Iniciativa
Dia Internacional de Combate à violência contra a Mulher	SEE
Dia Internacional contra a Discriminação Racial	SEE
Dia Internacional da Síndrome de Down e Consciência contra o Autismo	SEE
Semana de Educação para a vida	SEE
Dia Estadual contra a Homofobia	SEE
Dia Mundial do Meio Ambiente	SEE
Semana Estadual das Juventudes	SEE
Semana Nacional da Pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla	SEE
Semana Estadual de Prevenção às Drogas	SEE
FERTECE - Feira de Robótica	SEE
Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG)	SEE
Feiras das Ciências	Escola
Campeonato de Xadrez	Escola
Gincana Solidária	Escola
Seminário Dia do Trabalho	Escola
Desfile Cívico Cultural	Escola
Jogos Interclasses	Escola
Festa Junina	Escola
<i>English Culture Night</i>	Escola
Clube da Livro	Escola
Programa Jovem de Futuro	Parceria privada

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do PPP EEQF de 2025.

Vale ressaltar que alguns projetos ou atividades pedagógicas não foram descritos na tabela acima, apenas pelo critério de não ocorrerem em todos os anos letivos, porém viagens com fins educativos, campeonatos de modalidades esportivas diversas ocorrem sempre que possível e de acordo com a viabilidade estrutural da instituição.

O Ideb 2023 do EM da instituição foi 4,1, abaixo da projeção de 4,3. Quanto ao indicador de aprendizado que tem variação de 0 a 10 a instituição atingiu nota 4,5 proveniente das médias de proficiência em português (272,87) e matemática (261,69) respectivamente. Em relação taxa de aprovação do EM o valor alcançado foi de 93,5%, mas apenas 23% dos alunos do EM realizam o ENEM (INEP, 20230)

Em relação ao Índice Socioeconômico (ISE) da escola, através dos dados presentes no Sistema de Monitoramento, a instituição é classificada no nível médio baixo. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), respondidos pela escola anualmente. De acordo com o Índice Socioeconômico (ISE) da escola, é possível concluir que a instituição atende a um público carente e, portanto, necessita de programas sociais oferecidos pelo governo. Sendo assim, a escola observa o referido público para planejar atividades que procuram suprir as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O impacto sofrido pelo processo de ensino e aprendizagem se dá através do ambiente contextual vivido pelos alunos que, em grande maioria dos casos, vive em um ambiente que não favorece o letramento, sendo o ambiente escolar muito importante, uma vez que, para a maioria, é o único lugar onde os educandos têm acesso a atividades que auxiliem na formação integral dos mesmos.

A escola analisada está situada numa cidade da zona da mata de Minas Gerais. O município é tipicamente rural com a economia baseada na cultura de café, que possui uma demanda sazonal de mão de obra durante a safra, que normalmente perdura de maio a agosto e como a maioria das famílias dos nossos alunos trabalham em lavouras de café, esse é um período que todo ano se observa muitas faltas escolares e até evasão escolar pela utilização da mão de obra desses alunos durante a colheita. Segundo dados do IBGE “Em 2022, o salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2022 é de 1,8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 9,15%” (IBGE, 2022). Esses percentuais se justificam em decorrência de que majoritariamente as atividades agropecuárias

praticadas no município são realizadas de maneira informal, ou seja, sem registros legais.

Outro aspecto que interfere nas atividades escolares é que a maior parte dos alunos reside na zona rural e depende de transporte escolar com deslocamentos de até 15 Km até a escola. Como a maioria das estradas do município são estradas de terra, nos períodos chuvosos o transporte escolar fica muito comprometido, repercutindo na frequência, aprendizagem e evasão escolar.

A estrutura física da escola, é um limitador para realização de muitas práticas pedagógicas. Em seus quase 60 anos de fundação, a escola nunca possuiu laboratório de ciências/química, laboratório de informática, quadra coberta, banheiros e cozinhas com instalações adequadas e o número de salas é insuficiente a demanda de alunos, resultando em turmas superlotadas.

A falta de estrutura física adequadas, mostrou-se uma das grandes adversidades para as atividades de implantação do NEM. A proposta da política se apoia em aulas mais dinâmicas, a exploração de atividades diversificadas e interativas, que incluam experiências práticas que permitam aos alunos realizarem experiências e observarem os resultados. A utilização de tecnologias educacionais, como *tablets* e aplicativos, que possibilitam uma abordagem mais interativa e personalizada são muito valorizadas no texto da lei.

Todavia a precariedade de recursos didáticos da instituição (livros didáticos insuficientes, mapas, modelos anatômicos, quadros interativos, *data show* e computadores com conexão de internet, jogos de aprendizagem, entre outros diversos recursos necessários e específicos a cada componente curricular) agregada a precariedade das estruturas físicas das instalações prediais utilizadas pela instituição, inviabilizam a aplicação cotidiana de aulas com metodologias ativas de aprendizado ou projetos mais ousados de interdisciplinaridade, sendo priorizado pelos professores o uso de atividades que são possíveis de serem realizadas em sala de aula tradicional.

O prédio estadual iniciou uma reforma para essas adequações em 2020, mas infelizmente com grandes atrasos devido ao desligamento da empreiteira que inicialmente começou a obra, tendo o contrato reincidido a bem do Estado em função de inúmeras irregularidades. Isso gerou a necessidade de novo processo licitatório e consequentemente entraves burocráticos e logísticos para a continuidade da obra. Fotos do apêndice A e B retratam esse cenário.

Dentro desse contexto, em 2022, iniciou a implantação do NEM com uma perspectiva de reformulação da distribuição das grades curriculares e das disciplinas ministradas com o objetivo de adequação das alternativas de formação à realidade das escolas. Analisando a estrutura curricular e a grade de disciplinas das turmas de ensino médio matutino e de ensino médio noturno, houve uma alteração de 12 disciplinas básicas no modelo anterior para até 22 disciplinas no currículo do Novo Ensino Médio distribuídas em disciplinas obrigatórias e itinerários formativos, ou seja, a carga horária anual passou de 800 para mil horas anuais, atingindo 3 mil horas ao final dos três anos. As figuras apresentadas a seguir demonstram as alterações ocorridas na matriz curricular no ensino médio diurno e noturno para adequação ao Novo Ensino Médio.

Figura 5 – Matriz curricular do ensino médio diurno anterior o NEM

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO								ANO LETIVO 2020		
Lei nº. 9.394/1996; Resolução CNE/CP nº. 02/2017; Resolução SEE/MG nº. 2197/12; Resolução SEE nº 4.234/2019										
ÁREAS DO 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
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20
	LÍNGUA INGLESA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	ARTE	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	QUÍMICA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	BIOLOGIA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	HISTÓRIA	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	SOCIOLOGIA	2	80	66:40				1	40	33:20
	FILOSOFIA				2	80	66:40	1	40	33:20
CARGA HORÁRIA TOTAL		25	1000	833:20	25	1000	833:20	25	1000	833:20

Fonte: Secretaria da escola pesquisada.

A figura 5 apresenta o calendário de 2020 da instituição, mostra que as disciplinas já eram divididas em quatro áreas de conhecimento sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas distribuídas em 12 disciplinas e cinco módulos aulas de 50 minutos diários.

Seguindo as orientações do MEC, para atingir o total de horas, cada ano letivo de 200 dias, que tinha cinco horas-aula por dia com 25 horas-aulas semanais passou para seis horas-aula diárias, totalizando 30 horas-aula semanais. As áreas do conhecimento básicas e obrigatórias compreendem 60% do tempo de grade do ensino médio, não podendo ultrapassar o limite de 1.800 horas totais ao final dos três anos.

Já os itinerários formativos passaram a ocupar os 40% restante, totalizando 1.200 horas.

Figura 6 – Matriz curricular do ensino médio diurno posterior ao NEM

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

1.09 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO
Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (LGG/ MAT/ CHS/ CNT)

			1º Ano			2º Ano			
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	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	
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Química	1	40	33:20	2	80	66:40	
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40	
		História	2	80	66:40	1	40	33:20	
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	
SUBTOTAL			18	720	600:00	18	720	600:00	
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	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	
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Eletiva 2	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	
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20				
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40				
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20				
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40				
	Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas				2	80	66:40	
		Humanidades e Ciências Sociais				2	80	66:40	
		Núcleo de Inovação Matemática				2	80	66:40	
		Saberes e Investigação da Natureza				2	80	66:40	
SUBTOTAL			12	480	400:00	12	480	400:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00	30	1200	1000:00	

LEGENDA

A/S = AULA SEMANAL

A/A = AULAS ANUAIS

H/A = HORAS ANUAIS

Dias Letivos: 200

Duração da aula: 50 minutos

Nº de aulas/dia: 6

Nº de semanas/ano: 40

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

A matriz curricular sofreu grandes mudanças, com a redução de carga horária de várias disciplinas para a introdução dos itinerários formativos que inicialmente foram escolhidos pela gestão escolar e professores da instituição, levando em consideração as possibilidades reais e viáveis da instituição escolar de ofertar as disciplinas.

A implantação do NEM na instituição se concentrou na ampliação da carga horária e diversificação das disciplinas. Essa ampliação afetou diretamente a dinâmica do transporte escolar que é de responsabilidade do executivo municipal.

Em relação ao ensino médio matutino, o transporte escolar apresenta ainda mais contratempos. As turmas de Educação Infantil que são encargo da prefeitura encerram as atividades às 11h30, no mesmo horário do Ensino Fundamental, ofertada apenas pela instituição estadual. Assim os alunos do ensino fundamental prontamente retornam para suas casas.

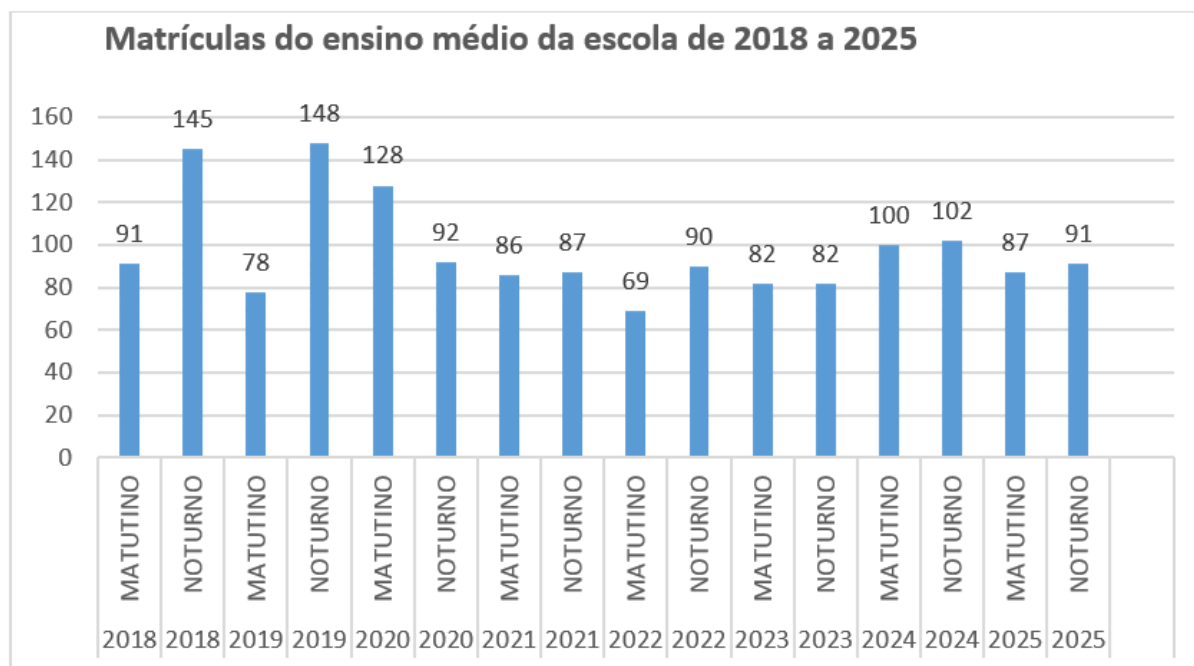
Porém os alunos no Novo Ensino Médio encerram as atividades escolares às 12:20, pois possuem seis aulas decorrentes do novo currículo e a prefeitura alega não possuir efetivo suficiente de motoristas para atender todas as linhas das oito comunidades rurais neste horário. Como consequência muitos alunos precisam aguardar o retorno dos veículos que fazem o transporte dos alunos do ensino fundamental, para novamente realizarem a rota rural levando alunos do ensino médio. Em alguns casos onde os alunos residem mais distantes da escola, o retorno para casa tem ocorrido por volta das 14h.

Considerando que deslocam para a escola às 6h da manhã e retornam às 15h, ou seja, esses alunos dedicam em torno de nove horas diárias às atividades escolares e ao transporte escolar, sem a oferta de almoço, pois a escola retratada não é de tempo integral.

Diante dos impasses apresentados como currículo ainda engessado pelas limitações da instituição, estrutura física muito aquém do mínimo desejável e transporte escolar ineficiente, após quatro anos de execução da política, uma das implicações perceptíveis é a permanência de um alto percentual de matrículas para o ensino médio noturno da escola.

O percentual de alunos que optaram pelo ensino noturno na escola analisada em 2025 é de aproximadamente 51%. Este percentual é bastante elevado se compararmos a média nacional divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do último censo escolar de 2023 que é de 15,2% dos estudantes no ensino noturno.

Gráfico 1 – Matrículas do ensino médio da escola de 2018 a 2025



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Portal Simade.

Na instituição onde se realizou a pesquisa observa-se que mesmo após a implantação do NEM, há uma demanda considerável pelo o ensino noturno, que possui uma carga horária presencial 33% menor em comparação com o ensino diurno. Observa-se que muitos alunos optam pelo ensino noturno, que possuem uma carga horária presencial menor em decorrência de um número reduzido de itinerários formativos na grade curricular.

Diante deste contexto, esta pesquisa realizou um estudo de como ocorreu a preparação de uma escola para a implementação da Reforma do Ensino Médio e analisou como a unidade de ensino conduziu o seu processo de recontextualização e de recriação do currículo escolar em conformidade com o NEM e a BNCC e quais implicações e desafios o novo currículo gerou para a comunidade escolar.

2.5.2 O processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio em uma escola da Zona da Mata de Minas Gerais

O início da implementação do NEM na instituição ocorreu ainda em 2021. Ressalta-se no ano de 2021 ocorreu de forma remota de 08 de março de 2021 até 03 de outubro de 2021, de forma híbrida de 04 de outubro de 2021 a 02 de novembro de

2021 e por fim de 03 de novembro de 2021 a 17 de dezembro 2021 de forma presencial. O modelo educacional híbrido vigorou durante o período de pandemia de Covid-19, para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 que consistia na combinação de atividades presenciais com atividades remotas, após a flexibilização das medidas de restrições sanitárias. Como o município ainda em 2021, atendeu as disposições do Programa Minas Consciente da Secretaria Estadual de Saúde e foi classificado “Onda Verde”, o retorno presencial ocorreu de forma gradativa. Em Minas Gerais a regulamentação desse formato de ensino ocorreu através da Resolução SEE nº 4.506/2021, como demonstrado pelos trechos a seguir:

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas da Rede Estadual de Ensino o modelo de ensino híbrido, como política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária curricular obrigatória prevista para o ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021.
 §1º - O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais.
 §2º - O Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP permanece vigente até o final do ano escolar de 2021 (Minas Gerais,2020)

Como em 2021 ainda estava vigente as medidas de distanciamento para prevenção da proliferação de Covid-19, a maior parte da formação dos gestores ocorreu de forma online. A SEE/MG ofertou um ciclo de 10 *webnários* para orientar gestores no planejamento de implementação do NEM em suas unidades escolares no ano de 2022. De acordo com SEE/MG essas formações ocorreram:

[...] por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, em parceria com o Instituto longo e intermédio da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) e da Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP), realizou webinários do Ciclo de Formações do Novo Ensino Médio. Os webinários foram intercalados com a disponibilização de cursos auto formativos, realizados na Plataforma Nosso Ensino Médio. (SEE/MG, recurso online,2021)

Para Gomides (2025) as presença de institutos e empresas privadas na solução de demandas sociais e educacionais na premissa de promoção da eficiência demonstram o quão os interesses do setor privado e de uma agenda neoliberal influenciaram a aprovação e a flexibilização do sistema educacional.

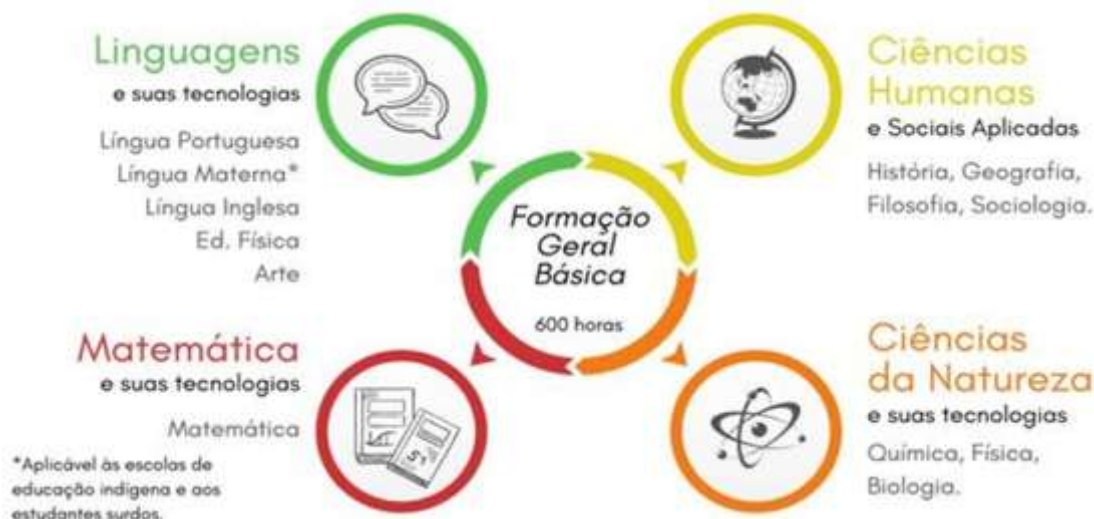
Nesse sentido, vale ressaltar que o Instituto Iungo é financiado diretamente pela MRV&CO, plataforma habitacional composta pela MRV Engenharia e Participações S.A, uma das maiores construtoras do país. Além disso, o instituto recebeu apoio da Movimento Bem Maior, parceiro da Fundação Lemann, ambos mantenedores do Todos pela Educação (Barbosa, 2025, p.20). Para Cetano (2019), a ascensão das relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas têm colaborado para a resignificação do próprio Estado. Segundo a autora:

[...] o Estado, ao mesmo tempo que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos foram compreendidas pelas empresas privadas, originando um mercado de serviços e produtos educativos, privilegiando soluções privadas. (Caetano, 2019, p.135)

Sob as orientações disseminadas pelo ciclo de *webnários* e advindas da Resolução SEE/MG nº 4.657/2021 que designava que apenas as turmas do 1º ano médio diurno, ensino médio integral, ensino médio noturno, ensino médio integral profissional e 1º e o 2º período do ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, iriam aderir a nova matriz curricular, dividida em formação geral básica e itinerários formativos, os gestores da rede estadual, definiram como ocorreria a implementação do NEM em suas escolas.

A Resolução SEE/MG nº 4.657/2021 normatizou no âmbito territorial de Minas Gerais (MG) as mudanças na organização do currículo do EM advindas da Lei 13.451/2017. As principais alterações foram quanto a ampliação da carga horária anual de 800 horas para 1.000 horas e divisão do currículo em formação geral básica e itinerários formativos. A parte denominada FGB, obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino, foi dividida em quatro áreas do conhecimento, conforme a BNCC e a lei federal. A figura 6 a seguir ilustra a organização das disciplinas nessas áreas em MG.

Figura 7 – Organização da Formação Geral Básica por área de conhecimento



Fonte: Minas Gerais, 2021b.

Almeida e Vieira Junior (2020) frisam que ao contrário da lei federal, a Resolução SEE/MG nº 4.657/2021, manteve disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia em sua matriz curricular, apesar de tais disciplinas não constarem como obrigatórias na Lei nº 13.415/17. Os autores ressaltam como positivo tal posicionamento da SEE/MG por proporcionar acesso mínimo a essas disciplinas tão importantes para a formação ética e cidadã.

Já os itinerários formativos estruturados em componentes curriculares, no ano de 2022 compreenderam Projeto de Vida com um componente obrigatório, dois componentes de eletivas curriculares de oferta anual escolhido pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido SEE/MG, o itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho possuía dois componentes curriculares definidos que foram Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação e o quarto itinerário consistia em Aprofundamento nas áreas do conhecimento com quatro componentes curriculares também já definidos que foram, Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A figura a seguir melhor ilustra essa divisão.

Figura 8 – Organização dos Itinerários Formativos



Fonte: Minas Gerais, 2021b.

Para “garantir” que a FGB e os itinerários formativos sejam desenvolvidos nas escolas de forma intrínseca, 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, 2021, p. 2).

Sob essa temática, a SEE/MG produziu memorando circular nº 26/2021 que trouxe as orientações acerca das atribuições dos Coordenadores Gerais e Coordenadores por Área do Conhecimento no contexto do NEM, tendo esses servidores como principal função auxiliar na efetiva implementação das mudanças propostas pelo NEM, visando a formação integral dos alunos. As atribuições delineadas incluem o planejamento, organização, acompanhamento e avaliação de ações pedagógicas, além da validação e monitoramento de atividades extracurriculares (Minas Gerais, 2021c). De acordo com o memorando foram designados 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 (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.

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).

Como a instituição analisada é de médio porte só pode contratatar um coordenador geral por turno, sendo então um para o ensino médio matutino e outro para o noturno, pois a instituição não oferece essa etapa de ensino no turno vespertino. Esses profissionais tinham como função direcionar, planejar, conduzir e avaliar, juntamente com a equipe docente, novas práticas pedagógicas no contexto do NEM.

Vale ressaltar que todas as disciplinas que compõem os itinerários formativos não reprovam, sendo o aluno avaliado apenas pelo seu engajamento na realização das atividades e pela frequência as aulas. Outra característica a ser destacada, é que da parte flexível do currículo do NEM pode ser substituído por atividades extracurriculares formais como o Programa de Jovem Aprendiz, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos livres, iniciação científica em instituições regulamentadas, e vínculo empregatício formal (Minas Gerais, 2023a).

Para que possam ser substituídas tais disciplinas devem acontecer no 6º período, pois caso o estudante seja dispensado de cumpri-las, não há agravo nas disciplinas da FGB devido a essa organização do quadro de horário. Para as turmas do ensino médio noturno ficou condicionado a realização de atividades complementares vinculadas ao componente curriculares para suprir a carga horária presencial em média 33% menor que o ensino diurno, que passou a ser composto de seis módulos-aula de 50 minutos diários, enquanto o ensino noturno adotou sua composição de quatro módulos-aulas de 50 minutos (Minas Gerais, 2023a).

O ensino noturno apresenta características muito específicas. A jornada dupla de trabalho e estudo que a maioria dos estudantes nessa modalidade geralmente limita a formação escolar. Mesmo com número de módulos aulas reduzido, conciliar estudo e trabalho ainda é um fator de infrequência e evasão na instituição analisada. Como a maioria dos discentes são da zona rural e dependem de transporte, precisam ausentarem do trabalho mais cedo para conseguirem usar o transporte escolar e

estarem na escola em horário adequado para as atividades escolares. Segundo análise de Gomides (2025) sobre o ensino noturno,

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. (Gomides, 2025, p.57)

A partir dessas orientações, na escola analisada a escolha das eletivas para o ano escolar de 2022 foi realizada pelos servidores da instituição, sendo escolhidas as disciplinas de Redação para o ENEM e Matemática Financeira.

A escolha das eletivas pelos servidores da instituição destaca o papel de relevância desses agentes na implementação da política pública. Esses agentes conhecidos pela literatura como burocratas de nível de rua, representam as organizações e são responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos. O estudo de Lipsky (1980, *apud* Lotta; Pires; Cavalcanti, p.229, 2018) ressalta que os chamados burocratas de nível de rua é composto por milhares de profissionais do setor público, que possuem grande importância por serem os executores das políticas públicas propostas pelo Estado, tendo contado direto com os cidadãos que possuem acesso aos serviços, além de serem a personificação do Estado para a sociedade.

A esses agentes é imputado exercer suas funções em conformidade com os regimentos das instituições a que pertencem, mas com certa discricionariedade de adaptar os regramentos, as necessidades das realidades dos ambientes onde atuam. Como afirma Arretche (2001 *apud* Lotta, p. 7, 2012), uma mesma regra, quando aplicada em diferentes contextos, pode gerar resultados totalmente inesperados, pois a amplitude de uma lei de nível nacional, se aplica em contextos totalmente diversos e a postura de cada agente, seus valores, referências e o próprio contexto de vida desses indivíduos, têm grande impacto sobre as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação

Destaca-se que a escolha das eletivas na instituição ocorreu respeitando a realidade da instituição, das condições reais de docentes para ministrar as aulas e de disciplinas que não exigissem grandes suportes tecnológicos e estrutura física para

sua realização. Nesse cenário, a discricionariedade de escolha das eletivas mostra como os burocratas se adaptaram a fragilidade do texto da política, já que no início de sua implementação, não assegura condições mínimas de sua execução. Assim, “a discricionariedade que será exercida pelos implementadores têm como pano de fundo condições específicas colocadas pelo contexto, as quais podem, inclusive, ampliar ou limitar o espaço para discricionariedade” (Lotta, 2012, p.11).

Tal realidade revela o descompasso entre o texto legal e a real implementação da política, pois a escolha de Itinerários Formativos pelos estudantes não foi cumprida nas escolas estaduais de Minas Gerais em 2022. Segundo o Art. 85 da Resolução CEE nº 481/21 (Minas Gerais, 2021b), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais(CEEMG) assim define os Itinerários Formativos:

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

Na análise de Maciel (2019), consolidação da parte flexível do currículo dificilmente atenderá as expectativas e escolhas dos estudantes, em decorrências de diversos limitadores que a educação pública brasileira como a carência de recursos financeiros, estruturas físicas adequadas, corpo docente qualificado e transporte escolar eficiente.

O ano letivo de 2022, iniciou sendo o “prazo máximo para a implementação dos novos currículos no 1º ano/série do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021b).

Ao iniciar o ano escolar de 2022, no dia 24 de fevereiro do mesmo ano, segundo registro em ata de reunião de módulo coletivo da instituição foi realizado o estudo do memorando SEE/DIEM nº06/2022 e a escolha dos livros didáticos. Dos materiais disponíveis para escolha do 1º ano do Ensino Médio, foi registrado que as obras específicas por área de conhecimento deverão ser utilizadas por todas as disciplinas da área e destinados aos 3 anos de escolarização do EM.

No décimo dia do mês de março de 2022, segundo registro de atas da instituição houve a primeira reunião específica com os professores do 1º ano, na

busca de organizar o trabalho de forma interdisciplinar e divisão de partes dos materiais didáticos por conteúdo, pois alguns discentes já mencionavam repetição de atividades em disciplinas e professores diferentes. Com apenas um mês de implementação do NEM os docentes descreveram dificuldades em trabalhar um único material por várias disciplinas, da falta de formação para atuação no novo formato educacional e que muitos alunos já reclamavam de reiteração de atividades e temas.

A necessidade de interação entre os docentes da unidade escolar, demonstra como as políticas públicas são sistemas abertos que respondem a pressões ambientais, que comumente são resolvidas pelos agentes que reconstróem a política. A multiplicidade de implementações é decorrente de como os agentes implementadores decifram os regramentos recebidos e os contextualizam na implementação local. No caso do NEM, cada escola de acordo com as possibilidades estruturais e humanas, negociações, interações e conflitos, construiu um currículo e uma dinâmica de implementação coerente com a realidade.

A discricionariedade exercida pelos burocratas é, portanto, resultado da interação que exercem entre seus próprios valores, valores de outros atores envolvidos (estatais e sociais), procedimentos, restrições, estruturas, incentivos, encorajamentos e proibições. Nessa perspectiva, torna-se necessário examinar os padrões de interação, para compreender por que as ações foram feitas de tal forma. (Lotta, p.9, 2012)

Segundo ata de módulo da instituição datada em 28 de maio de 2022, na perspectiva de promover a interdisciplinaridade dos componentes curriculares do NEM na instituição, foi criado um projeto para produção de uma revista semestral para divulgar e valorizar o protagonismo de professores e alunos do Ensino Médio na construção de ações e atividades escolares diferenciadas. Tal projeto alcançou reconhecimento da SRE a qual a instituição pertence, sendo utilizada como exemplo em reunião de capacitação no mês de setembro de 2022.

No final do ano de 2022, os alunos que concluiriam o 1º ano do Ensino Médio naquele ano foram instruídos a escolher os aprofundamentos pelos quais tinham interesse para cursar no 2º ano. Essa escolha estava atrelada aos arranjos construídos pelo governo de Minas para as instituições de ensino do estado e presentes na Resolução SEE/MG nº 4.777/22, 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).

A escolha dos aprofundamentos careceria de conformidade com as opções disponíveis pela escola, alinhadas às preferências individuais dos estudantes, buscando ampliar a diversidade em seu aprendizado mais personalizado (Minas Gerais, 2022d).

No quarto dia de outubro de 2022, foi realizada a primeira reunião com os alunos das três turmas de 1º anos da instituição para orientações sobre a matriz curricular e escolha das eletivas do ano de 2023. Foi destacado que quanto a matriz curricular não haveria escolha, pois de acordo com o número de turmas que a escola ofertaria para o ano de 2023, seria obrigatória a oferta do arranjo I-09. Esse arranjo foi organizado pela Resolução SEE nº 4.777, que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, que em tempo eram as turmas que a instituição ofertava no novo formato da etapa educacional. O detalhamento do arranjo I-09, está contido no anexo A.

Em acordo com a Resolução SEE/MG nº 4.777/22, o governo de MG publicou as "Diretrizes para a Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o ano de 2023" (Minas Gerais, 2022d). Segundo essa diretriz, a escolha das eletivas e dos aprofundamentos pelos estudantes em consonância com seus anseios e necessidades, estimularia o protagonismo e autonomia, contribuindo para a permanência e aprendizagem dos estudantes.

Na prática, o discurso da possibilidade de escolha, de construção de um currículo personalizado se desfaz diante da realidade das escolas. O próprio texto das "Diretrizes para a Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o ano de 2023" (Minas Gerais, 2022d), afirma que "A escolha pelos estudantes deve ocorrer em consonância com a legislação específica, diagnóstico da realidade da escola, quadro docente, disponibilidade de recursos físicos e oferta de profissionais na localidade." (Minas Gerais, 2022d, p.8). Nesse contexto, a escolha das eletivas pelos alunos da instituição analisada para o ano de 2023 e 2024, foi a manutenção das disciplinas de Redação para o ENEM e Matemática Financeira.

A manutenção das eletivas apresenta outra interface da política educacional do NEM: a falta de docente capacitados para ministrar as eletivas. Para o ano de 2022 a escolha das eletivas como já descrito, foi realizada pelo corpo docente da instituição

levando em consideração as reais possibilidades de execução do currículo. Tais escolhas foram mantidas até os dias atuais, visto que as condições estruturais não foram modificadas como a formação docente, infraestrutura (laboratórios de informática e ciências, quadra coberta) entre tantas demandas que tais disciplinas exigiriam, sendo essa análise crítica repassada intuitivamente aos estudantes que mantiveram as eletivas.

Para suprir a falta de docente para atuação nos itinerários formativos a Lei 13.415/2017 autorizou a contratação de profissionais que não especificamente professores, principalmente para atuarem na educação profissional. O artigo 6º da referida lei afirma que:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Brasil, 2017)

Jacomeli e Gomide (2020) advertem que a atividade docente não se limita ao domínio de conteúdos de áreas afins à formação ou experiência profissional. Que para a atuação docente, além dos conhecimentos técnicos, é essencial o domínio da didática e do processo de ensino-aprendizagem. Para as autoras a prerrogativa dessa modalidade de contratação representa uma desvalorização do profissional docente com formação específica em licenciatura

Ao admitir que indivíduos com notório saber possam dar aula, evidencia-se que não haverá investimento na formação de professores e os especialistas com notório saber farão “bicos” na profissão docente. Isso configura-se numa total desregulamentação trabalho do professor (Jacomeli e Gomide, 2020, p.165).

Essa prerrogativa de contratação vai na contramão da Meta 15 do PNE 2014-2025, que estabelece a necessidade de formação em licenciatura, e não notório saber, para a atuação docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei

n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Diante da possibilidade da contratação de pessoas de “notório saber” para ministrar essas disciplinas, a instituição teve a experiência de um servidor contratado nessa modalidade, porém não se adaptou e teve seu desligamento precoce das aulas. Em sequência do estudo dos registros da instituição, no dia 02 de fevereiro de 2023, em reunião de planejamento do início do ano letivo foi ressaltado pela gestão da instituição da utilização das ferramentas educacionais ofertadas pela SEE/MG como o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), a plataforma Estude em Casa, os Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagem (MAPA) e LUPA¹⁰.

Essas ferramentas educacionais foram disponibilizadas pela SEE/MG, de 2022 até o momento atual, com atividades específicas para cada área do conhecimento por meio do site "Se Liga na Educação". Para Gomides (2025) os materiais oferecidos pela SEE/MG fornecem “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” (Gomides, 2025, p.64). Essas ferramentas constituem o principal aporte da SEE-MG aos docentes do Ensino Médio.

Registro do dia 09 de fevereiro de 2023, a gestão escolar promoveu uma reunião com pais e alunos, para esclarecimentos sobre a mudança de horários do NEM. No ano de 2022, a escola optou por ofertar os itinerários formativos na composição do 6º período e que em 2023 para se adequar à gestão municipal do Programa Estadual de Transporte Escolar, optaria pelo contraturno, ou seja, um dia da semana as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio matutino teriam dez módulos aulas.

Como já descrito anteriormente, o município possui grandes dimensões territoriais e a maioria dos alunos são residentes da zona rural, dependendo diretamente de transporte escolar. Porém, durante o ano letivo de 2022 esse transporte foi extremamente ineficiente. A temática do transporte escolar no contexto

¹⁰ O LUPA é um jornal virtual que traz reportagens, artigos de opinião e textos literários relacionados às quatro áreas de conhecimento.

da instituição analisada é de extrema relevância e tem impactado ao longo dos anos na frequência e fluxo escolar. Silva e Silveira (2018) destacam que:

[...]transporte escolar evoluiu ao longo dos anos na sua organização e cobertura, mas ainda é insuficiente para garantir o mínimo de condições de transporte para os estudantes que precisam deste programa para ter o acesso à escola. A ausência do transporte escolar, quando se impõe como impedimento da frequência à escola, interfere diretamente na universalização do direito, principalmente quando verificamos a diferença de acesso à educação, considerando a população do campo e da cidade. (Silva e Silveira ,2018, p.90)

A mudança de horário do 6º período para o contraturno foi embasada pela A Resolução SEE nº 4.657/21 (Minas Gerais, 2021c) que autoriza que:

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

A ineficiência do transporte escolar do município, escancara a falta de investimento na educação, que apenas a mudança curricular proposta pela lei 13.415/17 não soluciona. Para Maciel (2019) especialmente para a realidade de municípios pequenos, a carência de estrutura, recursos financeiros e corpo docente qualificado, atrapalham a eficiência da política pública. A autora destaca ainda que a temática do transporte escolar não foi prevista na Lei 13.415/2017.

Mesmo com Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) que suplementa recursos para custear despesas com manutenção de veículos ou de serviços terceirizados destinados ao transporte escolar nas redes de ensino público estadual e municipal, desde o início da implementação do NEM na escola analisada a ausência de transporte escolar para essa modalidade é frequente.

Para o ano de 2024 , a SEE/MG publicou a Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023, para organizar as matrizes curriculares de todas as turmas de ensino médio, pois pela implementação gradativa, o ano de 2024, foi o ano em que todas as turmas desta etapa de ensino estariam no novo formato estabelecido pela Lei 13.415/2017. Essa resolução trouxe 12 arranjos de matrizes já pré estabelecidas,

ressaltando que a Resolução SEE/MG nº 4.777/22 eram nove arranjos. Como o número de turmas de nível médio da instituição não se alterou, sendo mantido por obrigatoriedade o mesmo arranjo do ano anterior.

Essa obrigatoriedade de executar um arranjo pré-estabelecido pela SEE/MG demonstra a falácia do discurso da livre escolha pelo estudante da sua jornada de aprendizagem. Cassio e Goulart (2022), afirmam que metade dos estudantes não tem a possibilidade de escolha dos itinerários que irão estudar, e que se a liberdade de escolha depende de condições estruturais das escolas para ocorre de fato, a reforma do ensino médio só agrava as desigualdades.

A construção da matriz curricular do NEM foi gradual, sendo apresentado apenas no final de cada ano, respectivamente, dos anos de 2021, 2022 e 2023 as orientações para o ano seguinte. Gomides(2025) destaca que:

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(Gomides, 2025, p. 54)

Durante o ano escolar de 2024, no dia 22 de junho, os registros de atas da instituição relatam a deliberação pela gestão da necessidade de elaboração de um plano de estudos para os alunos do NEM que apresentam alta infrequência no contraturno em decorrência da ausência de transporte escolar. Caberia aos professores dos itinerários a elaboração de atividades para serem entregues aos alunos para realizarem de forma domiciliar e posteriormente arquivadas nas pastas dos alunos para fins de comprovação de carga horária.

O ano de 2024, sendo o terceiro ano de implementação da política pública na instituição, a questão do transporte escolar para os alunos do NEM permaneceu como um problema latente que interfere diretamente na frequência e rendimento dos estudantes. A gestão municipal argumenta não possuir veículos e funcionários suficientes para executarem a mesma rota, três vezes ao dia, já que o faz no turno matutino e noturno.

Ainda no ano de 2024, com a aprovação da Lei nº 14.945, que definiu novas diretrizes para o Ensino Médio e com publicada a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2024: que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a instituição precisou realizar alterações nos currículos para o ano de 2025. No dia 23 novembro de 2024, foi realizada reunião com alunos e professores para apresentar nova matriz, sendo destacado aos presentes a redução do número de disciplinas e a alteração no quantitativo de aulas em alguns componentes curriculares.

Para o Ensino Médio noturno, foi introduzido atividades complementares remotas ou ensino híbrido. As atividades complementares, consistem em tarefas escolares postadas pelos professores no *app Google Sala de Aula* e realizadas pelos alunos de forma remota para cumprimento da carga horária.

Para melhor exemplificar as alterações nas matrizes curriculares da instituição, o Anexo B traz as matrizes dos anos de 2021 anterior a reforma do Ensino Médio, de 2022, 2023 e 2024 construídas de forma gradativa durante a implementação do NEM sob jurisdição e validade da Lei 13.415/17 e, por fim, a matriz de 2025, já com jurisdição de lei 14.945/24, conhecida como reforma da reforma. É notória a variação do número de disciplinas que passou de 12, no ano de 2021, para 21 disciplinas durante a vigência da Lei 13.415/2017 e reduzindo para 15 disciplinas com a Lei 14.495/24 (Escola Estadual QF, 2022, 2023 e 2024).

No estado de MG a Lei 14.945/24 foi regulamentada pela Resolução SEE nº 5.084/2024 que definiu as matrizes curriculares adotadas pelas escolas estaduais de MG em 2025. Ainda em curso do ano letivo de 2025, a escola analisada apresentou dificuldades na execução da política pública como falta de professores qualificados para ministrar os itinerários formativos, transporte escolar ineficiente, desinteresse dos alunos resultando em um alto índice de faltas no contraturno (horário que concentra as aulas de itinerários formativos), poucas atividades interdisciplinares desenvolvidas no que tange as disciplinas de itinerários.

No Ensino Médio noturno grande parte dos alunos não conseguiram acesso à plataforma *Google Sala de Aula* para postagens das atividades complementares a fim de cumprirem a carga horária. Vale ainda destacar que a reforma da escola ainda não havia sido concluída, permanecendo a instituição sem laboratórios de ciências, sem laboratório de informática e sem quadra esportiva.

Em oposição as dificuldades citadas, destaca-se dois projetos desenvolvidos com as turmas do NEM que tem reverberado o protagonismo juvenil, sendo eles a

Feira de Robótica onde os alunos recebem um *kit* para montagem de protótipos exibidos em feiras regionais e a Feira das Ciências, onde os alunos escolhem uma temática e devem realizar pesquisas bibliográficas e de campo para produção de resultados, que são apresentados a comunidade escolar.

A análise dos registros da implementação do NEM na instituição demonstra um esforço coletivo dos agentes em cumprir as obrigações legais impostas pela nova legislação em consonância com a realidade estrutural, geográfica e social da unidade escolar. É perceptível que a escolha dos itinerários formativos, Matemática Financeira e Redação para o ENEM, se ateve a uma tentativa de manutenção de uma carga horária mais ampla das disciplinas de matemática e linguagens, consideradas pela comunidade escolar essenciais para o processo de ensino aprendizagem e que a permanência dessas disciplinas nos últimos quatro anos de implementação da política pública, foi conveniente pela disponibilidade de servidores efetivos da instituição para ministrar tais conteúdos, facilitando, desse modo, a construção e permanência de atividades e projetos escolares.

Em contraponto ao esforço humano da gestão e servidores em melhor atender as demandas desse novo modelo de ensino, as limitações crônicas de estrutura física da instituição e o transporte escolar ineficiente, acarretaram grandes prejuízos no desenvolvimento de projetos e metodologias ativas de aprendizagens mais ousados e atraentes ao público jovem e ao cumprimento real da carga horária das aulas do contraturno por alunos da zona rural do município que dependem de transporte escolar.

Diante desse panorama, o próximo capítulo tem como finalidade analisar e detalhar o objeto de estudo norteia esta investigação, considerando as opções teóricas escolhidas, as hipóteses formuladas e adicionalmente as opções metodológicas utilizadas na pesquisa de campo, buscando-se uma reflexão aprofundada sobre os impactos do NEM na rotina escolar da instituição pesquisada.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA OS AGENTES EDUCACIONAIS

Tendo em vista um melhor entendimento das oportunidades e dos desafios vivenciados pela escola selecionada, bem como a construção de um panorama do problema e a descrição do contexto escolar, o presente capítulo busca analisar a temática, a fim de compreender como ocorreu a adaptação da política pública na instituição e como professores e alunos, principais agentes impactados, participaram efetivamente do processo de tradução da política curricular no contexto da escola pesquisada.

Para tanto, apresenta-se o referencial teórico, com vistas ao aprofundamento da temática em pauta, bem como a metodologia utilizada nesta pesquisa. Feito isso, realiza-se a descrição e a análise dos dados coletados junto aos atores da escola em foco. Compreender suas contribuições nesse processo é fundamental para o entendimento de como ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na prática.

A ação de traduzir a legislação em fazer pedagógico transforma os agentes educacionais em atores primordiais do processo e abre à política pública diversas possibilidades de interpretação, reinterpretação e negociação para sua efetivação. Em termos práticos, os professores são agentes insubstituíveis para que o currículo escolar se concretize em ações pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem integral dos estudantes.

Para tanto, o currículo não deve ser compreendido como um conjunto rígido de conteúdos a serem ministrados, mas como um ponto de partida para que o professor auxilie o estudante na construção do conhecimento de forma contextualizada e relevante para sua vida. Quanto aos alunos, caberia a eles identificar necessidades e interesses coletivos, a fim de contribuir para a escolha de itinerários formativos significativos para a vida cotidiana.

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Esta seção estabelece o aporte teórico que sustenta a presente pesquisa, estruturado em eixos que fundamentam a análise subsequente. A fundamentação pauta-se na pesquisa bibliográfica, procedimento essencial para a construção do

conhecimento científico. Assim, a revisão bibliográfica constitui o alicerce deste estudo, orientando a análise e subsidiando o desenvolvimento de novas perspectivas sobre o objeto de estudo.

Para elaborar o levantamento bibliográfico do referencial teórico, foram realizadas buscas em diversas plataformas, entre elas, o repositório institucional da UFJF, o catálogo de teses e dissertações da CAPES e consultas o catálogo de periódicos da mesma instituição. Além disso, foram analisados artigos disponíveis no portal SCIELO.

O referencial selecionado oferece uma variedade de percepções sobre a reforma do Ensino Médio desde sua implementação prática até análises teóricas e críticas. Eles são essenciais para compreender as diferentes dimensões da reforma e, conseqüentemente, a perspectiva dos estudantes e professores sobre essa importante transformação educacional. Ainda há uma carência acadêmica focada na perspectiva do estudante e professores sobre o NEM. Essa lacuna pode ser atribuída à recente implementação da política educacional, que ainda está em estágio de implantação, com os primeiros estudantes concluindo o ciclo em 2024. Assim, os resultados e impactos da reforma no processo de aprendizagem ainda não foram amplamente analisados.

A partir desse levantamento, exploraram-se temáticas centrais relativas à percepção de alunos e professores sobre os impactos da reforma do ensino médio na rotina da instituição pesquisada, interligando a teoria aos dados coletados. O referencial serve, ainda, de base para as propostas do plano de ação detalhadas no capítulo seguinte, visando mitigar os desafios identificados.

A estrutura teórica está organizada em três eixos. A primeira formação continuada docente, analisa a valorização dos atores educacionais à luz de normativas legais e da Teoria do Capital Humano, relacionando o desenvolvimento profissional à qualidade do ensino. O segundo eixo analisa a Teoria do Currículo sob sua perspectiva reguladora. Ao delimitar os conteúdos obrigatórios, o currículo atua na organização do sistema de ensino, buscando estabelecer uma base comum e formal entre os estudantes.

O terceiro eixo, protagonismo juvenil, discute como a nova legislação utilizou desse chavão para alavancar a aceitação popular a reforma educacional e como ocorreu na prática a participação dos jovens discentes da instituição analisada na construção do currículo e pedagogias aplicadas ao Ensino Médio. Espera-se que a

abordagem dessa pesquisa permita uma compreensão mais abrangente dos desafios e impactos do NEM na vida escolar, incentivando futuras produções acadêmicas sobre o tema.

3.1.1 Formação continuada docente

A reforma do Ensino Médio é uma política que interfere diretamente na prática docente e sabendo que o currículo formal se materializa por meio da atuação desses servidores, é lícito e justo que esses agentes públicos tenham participação e representação no processo de construção e formulação de estratégias de execução de políticas e projetos na área educacional.

Contudo, a proposta e aprovação da reforma do ensino médio, assumiu contornos arbitrários, uma vez que a reforma tem como subsídio jurídico a Lei Nº 13.415/2017, que derivou da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, desprezando a participação e os interesses de educadores e educandos, apenas conferindo ao texto a ideia de protagonista do processo de ensino aprendizagem cujo objetivo é legitimar o que está colocado.

Para Gonçalves (2017, apud Zanatta, 2021), os principais colaboradores do MEC para organizar a reforma do Ensino Médio não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas sim, empresários, por meio de organizações, fundações e institutos a eles interligados.

A reforma do NEM e sua implementação célere no período pós-pandemia evidenciou uma série de desafios históricos da educação brasileira como infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, espaços culturais, entre outros) e carreira docente incluindo baixos salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola, a falta de formação continuada, salas de aula superlotadas, carga de trabalho excessiva, entre outros.

Apesar da pretensão da reforma em melhorar o desempenho dos alunos e dar mais flexibilidade aos currículos, ela desconsiderou o impacto da inclusão de novas disciplinas e da expansão da carga horária na rotina dos professores. No que tange à formação inicial e continuada de professores, a Lei Nº 13.415/2017 provocou mudanças significativas atrelando os cursos de licenciaturas a BNCC: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017b). Destaca-se que a Educação Superior até o advento da BNCC não tinha seus cursos regidos por normas da educação básica e que a

formação inicial de professores centrava-se nos conteúdos historicamente organizados, as questões sociais e culturais e que “tais preposições não se fazem presentes no proposto pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio, que estão mais alinhadas aos interesses mercadológicos” (Branco; Zanatta, 2021, p.73)

Quanto à formação inicial e continuada no contexto da reforma do ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assentou as Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, que tratam das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), promovendo alterações nas competências específicas destinadas aos docentes, para que atuem a partir das intencionalidades da BNCC. Forjou-se uma política educacional com base curricular, também no âmbito da formação docente, baseada no modelo de padrões para a formação docente adotado na Austrália. As referências para a formação continuada de professores estão contidas na Resolução 01/2020. O Art. 7º da Resolução dispõe:

A Formação Continuada para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 05).

De acordo com Zucchini, Alves e Nucci(2023), a BNC - Formação propõe um itinerário formativo pautado pela individualização e pela competitividade, imitando a lógica empresarial em detrimento da natureza coletiva e colaborativa da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o papel do docente é reduzido ao domínio técnico-operacional de planejar, ministrar e avaliar os conteúdos previstos na Base Nacional. Além disso, a política fomenta o engajamento baseado estritamente no desempenho individual e na meritocracia, negligenciando as condições estruturais necessárias ao pleno exercício da profissão.

Para Fabis (2023), as políticas de formação docente passam a demarcar a importância do trabalho colaborativo, da criatividade, da tecnologia, da interdisciplinaridade, entre outras múltiplas competências do que se espera de um docente. Para a autora, a formação docente, na contemporaneidade, distancia-se do campo teórico para a prática, forjando uma “neodocência” para o Ensino Médio, onde o professor deve se mostrar “competente” para cumprir uma demanda de

competências socioemocionais dos discentes, implementando um currículo com inovações constantes.

Nessa perspectiva, Silva (2019 apud Barbosa, 2025) define que a docência assume a função de propiciar aos estudantes um ambiente interativo e divertido para aprendizagem. Nesse modelo de educação, o aluno passa a ser o responsável pelo seu aprendizado, é o indivíduo que aprende, tendo o professor a figura de facilitador desse processo.

Tal perspectiva já defendida a mais de 90 anos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, visa uma renovação pedagógica centrada no aluno, na valorização da experiência e da atividade como métodos de aprendizagem e na construção de uma escola pública, laica e gratuita para promover a democratização da educação e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Porém, o que seria a personificação do processo de ensino aprendizagem acaba admitindo um caráter individualista. Segundo Barbosa (2025) a educação enquanto pública, como direito social fundamental e coletivo, vai sendo substituída pela esfera individual e privada. Esse processo é chamado de “aprendificação da educação”, dado o caráter individualista inerente ao próprio conceito de aprendizagem em que é o indivíduo quem aprende, e o professor “não” ensina, mas facilita a aprendizagem.

Diante da proposta de reconfigurar os cursos de licenciatura com referencial ligado a BNCC, há uma preocupação do esvaziamento de conteúdos e precarização do ensino, além da não valorização da diversidade e pluralidade cultural, características tão fortes da identidade brasileira. Branco e Zanatta (2021), salientam que a formação inicial e continuada dos professores com referência à BNCC pode se tornar um simples treinamento e que formação docente carece de uma política educacional contínua na formação de professores e maiores investimentos na infraestrutura escolar.

Firmadas a obrigatoriedade da legislação, aos docentes couberam a tarefa de reinventar suas práticas pedagógicas para introduzir as mudanças advindas do NEM, onde “professores que precisam abrir mão de uma postura mais direcionadora, em direção a um lugar de atuação mais mediador e orientador no desenvolvimento instrucional das práticas” (Fabis, 2023, p.128).

Nesse sentido, o trabalho docente assume o papel técnico de promover oportunidades de aprendizagem. A docência contemporânea está submetida a

pressões constantes de adaptação e transformação da sua prática, na forma de um critério impositivo de permanência na carreira. O processo de aprendizagem com hiperfoco no protagonismo do aluno é atrelado à promoção de oportunidades de aprendizagem pelo docente que eminentemente deve se adequar às novas diretrizes “bem como a própria implementação da nova política curricular, visto que os docentes se configuram enquanto principais agentes implementadores” (Barbosa, 2025, p.73).

Acerca da adaptação às novas diretrizes é possível avançar na temática da formação continuada, especialmente no que compete à noção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). O DPD é concebido como um processo contínuo de evolução em que os professores se aprimoram e desenvolvem constantemente “o que envolve a aquisição de competências profissionais e, conseqüentemente, o aprimoramento de habilidades, tanto em contextos formais quanto informais de aprendizagem.” (Vasconcellos e Rocha, 2024, p.3).

No contexto da instituição analisada, o processo de DPD para implementação da reforma ocorreu através do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PL. I-MG), instituído através de parcerias com organizações do terceiro setor, com destaque para o Instituto Lungo. Não é mera casualidade o interesse de instituições do setor empresarial no que compete à formação docente. Com essas iniciativas, garante-se que a formação docente se alinhe também aos interesses dos reformadores empresariais da educação.

A pedagogia contemporânea concentra-se em moldar os alunos para serem “personalidades produtivas” e empreendedoras, incorporando conceitos do mundo corporativo e econômico. O NEM converge com diversas outras políticas educacionais voltadas à formação de capital humano para o mercado de trabalho. Inovação e criatividade tornam-se ferramentas para alcançar o sucesso individual e o protagonismo e o empreendedorismo condicionam o êxito, em que cada pessoa é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Numa escola que deveria focar em uma formação mais ampla e humanística, o ensino se torna um meio para preparar indivíduos para o mercado de trabalho competitivo em detrimento de uma formação mais crítica, solidária e libertadora. Observa-se, portanto, que a formação continuada deixa de ser tratada como um direito garantido pelo Estado para assumir um viés meritocrático e empreendedor. Nessa lógica, a figura do ‘professor engajado’ é construída sobre a ideia de autoaperfeiçoamento ininterrupto, o que acaba por responsabilizar individualmente o

docente pelo seu progresso, desconsiderando tanto suas condições materiais de existência quanto a precariedade estrutural da escola pública.

Diante disso, Zucchini, Alves e Nucci(2023) apontam BNC-Formação requer do profissional um comprometimento docente, sem garantir, no entanto, as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade educativa e a valorização adequada. Ressalta-se que a Teoria do Capital Humano transcende a interpretação estritamente neoliberal, consolidando-se como um pilar para políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento humano integral. O investimento na qualificação dos servidores por meio da expansão da formação inicial e continuada, deve constitui uma estratégia vital para o avanço da educação rede pública, mas ainda carece de muito investimento.

Por fim, a análise da formação continuada docente referente a instituição pesquisada dialoga com as respostas aos questionários aplicados aos professores do EM. Os dados obtidos permitiram ampliar a compreensão sobre como esses burocratas vêm articulando a formação acadêmica pessoal as alterações curriculares impostas pela Lei 13.145/17, expondo os anseios desses profissionais em reverberar suas práticas em melhoria do ensino. Os resultados estão apresentados na próxima seção.

3.1.2 Currículo e o Novo Ensino Médio

Ao cursar a disciplina de Temas de Reforma da Educação Pública durante o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, foi apresentado debates dos principais conceitos e referenciais analíticos relacionados as teorias do currículo, a análise de políticas públicas e das reformas em Educação, em destaque a atual reforma do Ensino Médio. Tais referenciais e estudos demonstraram uma crescente padronização dos currículos da educação básica, tanto no cenário brasileiro quanto internacional.

Durante o curso da disciplina e executando a pesquisa em campo ficou notório que as teorias curriculares são o alicerce para uma reflexão profunda sobre a práxis educativa. Elas elucidam dilemas fundamentais como a seleção de conteúdos e as razões por trás dessas escolhas, investigando como tais decisões moldam a subjetividade e a identidade dos estudantes e docentes.

Segundo Young (2014), o currículo é uma forma de seleção de conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas e configura-se como um sistema de relações sociais e de poder, muitas vezes

operando como o “conhecimento dos poderosos”, ao refletir os interesses de quem o institui. Por outro lado, ele constitui um corpo complexo de saber especializado que deve almejar o status de “conhecimento poderoso”. Nesse sentido, sua função é instrumentalizar o estudante com recursos cognitivos que permitam explicar a realidade e vislumbrar alternativas, independentemente da disciplina ou da etapa escolar.

Para o autor, uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados e pela estrutura dos interesses sociais mais amplos. Definir o currículo apenas por meio de competências e resultados finais impede que ele cumpra seu papel de mediador do conhecimento real. Afinal, conhecer significa ter a liberdade de imaginar novas possibilidades e explicações para o mundo. Por isso, o verdadeiro saber não pode ser aprisionado em avaliação ou listas de habilidades. Young (2014) destaca as funções normativas e críticas do currículo:

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (MICHAEL YOUNG, 2014, p.195)

O tratamento dado à temática do currículo nas últimas décadas no cenário nacional, evidencia as tendências de homogeneização resultantes de marcos legais e políticas governamentais, bem como o contexto sociopolítico que as sustenta. Nos anos 90, duas iniciativas no campo do currículo mobilizaram a atenção da área educacional brasileira, às Diretrizes Curriculares Nacionais e a segunda se refere aos Parâmetros Curriculares.

Para Santos e Pereira (2016), tais normativas estabeleceram diretrizes obrigatórias para os sistemas de ensino, instituindo a divisão dos currículos em uma base comum e uma parte diversificada. A porção comum delimita os conteúdos fundamentais de cada etapa e modalidade, organizados por áreas de conhecimento ou disciplinas. Além disso, fixou os objetivos formativos e os padrões de conduta e valores esperados para a educação básica. Tais legislações preconizaram a

instituição da atual padronização do currículo instituído pela BNCC, defendida como um instrumento importante para a gestão do currículo.

O binômio BNCC e NEM, constituem em duas políticas públicas que sinalizam uma padronização do currículo e a seleção das disciplinas e conteúdos a serem valorizados e expressos nessas normativas passaram pelo crivo de instituições e organizações diretamente ligados ao terceiro setor.

Santos e Pereira (2016) destacam que sob essa lógica, mercantilizam-se as soluções educativas e privatizam-se serviços antes estatais. Esse movimento marca uma transição onde no passado o empresariado exercia influência indireta, atualmente sua presença é operacional. Eles deixaram de apenas pressionar o mundo educacional para colonizá-lo por dentro, afinal, para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho.

A Lei 13.415/17 tornou obrigatórias no ensino médio apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A eliminação da obrigatoriedade dos componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais, de acordo com o §2 do artigo 35 da lei, ficariam diluídos entre as outras disciplinas de ciências humanas da grade curricular, demonstrou como a lei criou um “currículo dos poderosos”.

Para Ferreti (2018) ao priorizar a oferta de itinerários formativos e disciplinas FGB mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, o NEM se alinha com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

Para Frigotto e Motta (2017 apud Pires, 2020), a redução do conteúdo obrigatório a português, matemática e inglês, a inserção pífia dos conteúdos de ciências sociais e naturais e a desvalorização dos conteúdos de artes e educação física na BNCC tornam evidente que a reforma restringe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Nestes termos, é aparentemente ilógico que, com vistas à promoção da qualidade educacional, promovam-se reformas que estreitam o currículo, expropriam os conteúdos escolares elementares do campo científico e tecnológico e negam os conhecimentos básicos que permitem aos jovens apreender e dominar o funcionamento da sociedade humana.

A função primordial do currículo deve ser a promoção do conhecimento poderoso. Segundo Young (2014), especialmente para estudantes de contextos desfavorecidos, o ambiente escolar representa a oportunidade de adquirir saberes

que as permitam ir além de suas origens. Portanto, um currículo que se fecha apenas na experiência cotidiana do aluno é ineficaz, pois falha em oferecer as ferramentas necessárias para que ele supere suas circunstâncias iniciais. Em vista disso, acato a afirmação de Santos e Pereira, 2016:

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (Santos e pereira, 2016, p.295)

Assim, apesar das boas intencionalidades descritas no texto da Lei 13.415/2017 em melhorar a educação através da flexibilização do currículo e ampliação da carga horária escolar, o NEM desconsiderou a complexidade das problemáticas educacionais, principalmente num país tão grande e diverso, onde a famosa afirmação de que o “Brasil é formado por muitos Brasis” ilude o quão dura são as desigualdades regionais históricas desse país.

3.1.3 Protagonismo juvenil

A temática do protagonismo juvenil tem se destacado nos textos legais sobre reformas educacionais contemporâneas, em especial, a reforma do ensino médio introduzida pela Lei 13.415/2017, refletindo a alteração de referência do papel do jovem estudante no ambiente escolar.

Para Dayrell (2016 *apud* Lima ,2020) a palavra protagonista vem da união de duas palavras gregas: protos que significa principal, primeiro e agonistes lutador, competidor. Assim, protagonismo juvenil no ambiente escolar é direcionado ao jovem que assume o papel central no seu processo de aprendizagem, que tem autonomia para fazer escolhas durante seu percurso escolar, que expõe suas ideias e é capaz de defendê-las. Para o autor o protagonismo é:

[...] uma concepção e uma postura advindas do reconhecimento do jovem como sujeito, que interpreta seu mundo, age sobre ele e dá um sentido à sua vida. Implica reconhecê-lo como detentor de saberes, de formas de sociabilidade e de práticas culturais. Dessa forma, considerar o jovem como protagonista significa construir as ações em conjunto com ele e não tanto para ele, o que leva a estabelecer uma relação dialógica baseada na sua autonomia. Na prática, é aparentemente simples: abrir espaços e tempos e fornecer recursos para que o jovem experimente todas as fases de uma ação social qualquer, desde o seu planejamento até a sua avaliação (DAYRELL, 2016, p. 87).

Para entender o que conceitua protagonismo juvenil é essencial conhecermos o jovem estudante brasileiro contemporâneo. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) do Censo 2024, mostra que o Brasil possuía 7.790.396 jovens matriculados no ensino médio e majoritariamente em escolas públicas que totalizaram 6.762.063 (86,8%). Ainda de acordo com o censo escolar, o ensino médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente. (Inep 2024)

Os índices de repetência e evasão, demonstram que a escola ainda é uma instituição que não atrai os jovens e persiste em adotar metodologias de ensino, que não chamam a atenção do jovem contemporâneo. Nesse contexto que persiste a décadas, o NEM é uma política educacional focada na possibilidade de escolha pelo estudante dos itinerários formativos, que são baseados nas áreas do conhecimento e devem ser escolhidos individualmente pelos alunos. Essa estrutura, que se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foca no desenvolvimento de competências e na educação integral. De acordo com a BNCC:

[...]essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

Segundo Lima (2020), o termo protagonismo invadiu as políticas públicas para o ensino médio desde os anos 1990, se tornando corriqueiro o uso do termo na área educacional, para indicar reforma nessa etapa de educação. Nessa lógica, o protagonismo juvenil é entendido como uma política de currículo, pois está diretamente ligada a alterações e ressignificações que os alunos produzem ao “supostamente” realizarem as escolhas dos itinerários e das áreas de conhecimento

a serem melhor desenvolvidas, de acordo com o contexto em que cada instituição escolar está inserida e do modo operante que interpreta a política.

Se o termo protagonismo juvenil, segundo as perspectivas da política do NEM está diretamente ligado a construção do currículo, como já identificado na pesquisa, ainda há limitações sobre como e onde os jovens podem realmente participar. Isso ocorre porque as políticas de reforma educacional têm sido cada vez mais controladas pelo Estado, tendo como exemplo, os arranjos já preestabelecidos pela SEE-MG que condicionaram escolhas a ser seguida por todas as escolas que se enquadram em padrões semelhantes como número de alunos. Nessa seara, Souza (2006) afirma que:

O protagonismo juvenil, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da realidade) esvaziam o poder de intervenção dos agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equivale ao fazer, atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. Embora evoque as ideias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político ou social, o protagonismo juvenil é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito. (Souza, 2006, p.16)

O termo protagonismo juvenil na política educacional do NEM também permeia o eixo de gestão. A escola é um dos espaços que melhor proporciona a convivência e aprendizado dos jovens, mas ainda é um ambiente ríspido e avesso a participação efetiva desses agentes nas discussões e decisões para tornar o ambiente escolar mais atrativo.

Desde a promulgação da CF/88, a gestão democrática prevista no artigo 206 inciso VI, discorre sobre a participação e protagonismo dos jovens nas tomadas de decisões dentro do ambiente escolar (BRASIL, 1988). Assim, a participação estudantil se tornou um dos princípios da gestão democrática das escolas públicas brasileiras e promover o protagonismo juvenil deve ser um dos propósitos da gestão educacional.

Para Albuquerque e Lima Junior (2023), a escola em sua concepção democrática, fundamenta-se como um espaço que permita as relações sociais entre

sujeitos de diferentes concepções dentro de uma mesma estrutura social. Assim, os momentos de debates e interações tornam-se cruciais e estruturadores para uma formação cidadã.

Conforme assinalaram Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), a participação dos jovens na gestão escolar é primordial para tornar a escola em um espaço pedagógico atraente e inovador de maneira a favorecer o processo de aprendizagem e a convivência social e confiável entre a escola e toda comunidade escolar.

O protagonismo juvenil, quando aplicado à gestão escolar democrática, é uma ferramenta para conscientizar os jovens sobre seu papel na sociedade. Possibilitar que os alunos exerçam sua cidadania através da participação da gestão da escola, na prática busca construir uma escola mais plural, coletiva e emancipatória, baseada na perspectiva e voz da juventude.

Para Silva (2022) a gestão escolar democrática, ao promover a participação e autonomia de todos, contribui para um crescimento político coletivo e para a transformação da realidade escolar. Diante dos desafios da educação brasileira, é responsabilidade da gestão, lutar por uma escola que se comprometa com a formação ética e o desenvolvimento social dos estudantes.

A uma associação direta de protagonismo juvenil na gestão democrática com a constituição dos grêmios estudantis. A implementação de um grêmio estudantil é uma estratégia para promover a cidadania, autonomia e a construção de um ambiente escolar democrático e participativo, pois permite que os alunos exerçam sua voz e influenciem decisões que afetam seu ambiente educacional. De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2006):

O grêmio estudantil tem uma história de algumas décadas. A partir da reforma do ensino médio, entretanto, sua instalação e funcionamento revestiram-se de nova importância, em vista da ênfase da legislação sobre o protagonismo do aluno em todas as esferas da vida escolar. (Ferretti, Zibas e Tartuce;2006, p.76)

Diante das nuances da utilização do termo protagonismo juvenil, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) advertem que o protagonismo juvenil é visto também como um caminho a ser seguido pelos jovens mais pobres, que com resiliência devem assumir a responsabilidade da superação das adversidades em que eles estão imersos e que muitas diretrizes educacionais trazem essa face economicista atrelada ao neoliberalismo.

Os autores destacam o termo protagonismo juvenil é utilizado em discursos diferentes. De um lado, ele se alinha a propostas progressistas, defendendo o desenvolvimento integral do indivíduo, na de busca formar um ser humano completo, capaz de lidar com a diversidade cultural e com suas responsabilidades sociais. A ideia de usar metodologias ativas e educação por projetos de forma que faça sentido para os jovens também aproxima esse discurso da educação progressista e protagonismo do jovem estudante.

No entanto, os autores apontam para um lado problemático e conservador do mesmo conceito de protagonismo juvenil, que em alguns discursos, textos legais e diretrizes educacionais utilizam para despolitizar a participação dos jovens, incentivando a adaptação à ordem mundial e a superação individual das desigualdades, sendo esse conceito ligado a uma visão econômica. Os autores afirmam que:

Um exemplo atualmente muito visível, relativo à perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos [embora se saiba] que fatores de ordem macro e mesoeconômias contribuem decisivamente para essa situação [de desemprego]. (Ferretti, Zibas e Tartuce, 2004, p.418)

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) defendem que para que o protagonismo seja uma ferramenta genuína de transformação, é responsabilidade de educadores, pesquisadores e especialistas desconstruir esses viéses ideológicos para garantir que a promoção do protagonismo juvenil não se resuma a um ativismo superficial e acrítico, nem apenas à adaptação passiva dos jovens às condições sociais e econômicas adversas.

Apesar do termo protagonismo juvenil não está presente na legislação que rege o NEM, nos documentos orientadores para implementação da política, em especial as diretrizes do estado de MG, trazem grande ênfase ao protagonismo e autonomia juvenil.

Dada a diversidade das escolas e dos estudantes, fica evidente que o protagonismo juvenil não se limita a uma prática pedagógica. É primordial assegurar que a voz dos estudantes seja ouvida e valorada. A educação contemporânea deve acolher a participação ativa dos alunos como um pilar essencial para a formação de cidadãos críticos e comprometidos.

A presente pesquisa buscou realizar uma escuta real desses agentes para compreender como concebem e exercem o protagonismo no cotidiano da escola analisada para que o NEM traga o real papel político do jovem na participação e construção da realidade.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa realizou análise de conteúdo, utilizando de técnicas como revisão bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada com a equipe gestora e aplicação de questionários com estudantes e professores do ensino médio, para explorar as percepções, significados e experiências dos indivíduos envolvidos em relação à reforma educacional.

Diante desta realidade, a análise documental sobre como foi implantada a política pública do NEM e como foram definidas as escolhas dos itinerários na instituição são imprescindíveis para entender e nortear ações que possam minimizar as atuais insatisfações dos atores envolvidos no caso. O quadro 5 a seguir traz as fontes de pesquisa documental produzidas pela instituição durante o processo de incorporação da política na instituição.

Quadro 5 – Pesquisa Documental

Fonte de Pesquisa	Finalidade	Importância para o Estudo de Caso
Atas de Reuniões de Módulo	Tais atas têm como finalidade o registro de reuniões pedagógicas de cunho obrigatório e coletivo aos servidores docentes da instituição. A análise desses documentos viabilizou quais atores e contextos foram cruciais na implantação do NEM e como ocorreu a escolha dos itinerários formativos	Traz os registros dos momentos e contextos da implantação do NEM e os critérios para escolha dos itinerários formativos
PPP (Projeto Político Pedagógico)	Documento obrigatório e fundamental para organização e planejamento estratégico da escola, estabelecendo os objetivos, diretrizes e metas da unidade escolar a partir da construção coletiva	O texto do PPP da instituição contém o histórico da implementação do NEM e o plano de ação para o ano vigente e os projetos a serem desenvolvidos no âmbito pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

Para além dos dados obtidos pela análise documental, foi realizada entrevista com a gestão da unidade de ensino para obtenção de dados mais específicos sobre como ocorreu o processo de implantação do NEM, principalmente, porque o início desse processo ocorreu durante o período pandêmico quando a maioria dos servidores não participaram ativamente das atividades pelas imposições de isolamento social decorrentes da expansão da Covid-19.

Outro instrumento utilizado foi a aplicação de questionários via *Google Forms* a aproximadamente 96 estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio e dez professores que atuaram no Ensino Médio nos últimos quatro anos para obtenção de dados sobre as implicações do NEM no processo de aprendizagem.

Quadro 6 – Elementos Metodológicos da Pesquisa

Instrumento de pesquisa	Importância para o estudo de caso
Entrevista com a equipe gestora	Como o período de implantação ocorreu durante a pandemia, foi a equipe gestora que esteve presente na instituição e foi diretamente responsável pelo início do processo. Através da entrevista obteve-se informações que não estão explicitadas documentalmente.
Questionário com os alunos e professores do NEM	Como público alvo da política pública, as informações obtidas através das respostas e opiniões dos alunos e professores, subsidiaram a construção de PAE coerente as características e especificidades da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor (a) com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Tais instrumentos, utilizados após a qualificação dessa pesquisa que ocorreu no dia 13 de agosto de 2025, forneceram dados para um levantamento descritivo da implantação e resultados da política no contexto da prática na instituição e subsidiaram a formulação propositiva de ações. Após a análise e reflexão das informações obtidas, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), direcionado para a equipe gestora da instituição, a equipe pedagógica, os docentes e os discentes

do ensino médio da instituição na perspectiva de equalizar as propostas da política pública a realidade e anseios dos docentes e alunos da instituição.

Diante desta realidade, a análise documental, descreveu de forma cronológica como se implantou a política pública do NEM e como se definiu as escolhas dos itinerários na instituição. Assim, a leitura e análise das atas de reunião de módulo II - onde estão os registros de reuniões pedagógicas de participação coletiva e obrigatória - e o Projeto Político Pedagógico (PPP) - documento obrigatório e fundamental para organização e planejamento estratégico da escola, estabelecendo os objetivos, diretrizes e metas da unidade escolar a partir da construção coletiva - foi realizada e constituiu importante referencial para compreendermos a cronologia das ações adotadas pela instituição escolar no esforço de uma implementação eficaz da política pública e que subsidiou a escrita do capítulo 2. Essas informações são imprescindíveis para entender e nortear ações que possam minimizar as atuais insatisfações dos agentes envolvidos no caso.

Para além dos dados obtidos pela análise documental, realizou-se entrevista (apêndice D) com a gestora da unidade de ensino para obtenção de dados mais específicos de como ocorreu o processo de implantação do NEM, principalmente porque o início desse processo ocorreu durante período pandêmico, onde a maioria dos servidores não participaram ativamente das atividades pelas imposições de isolamento social decorrentes da expansão da Covid-19.

A entrevista foi solicitada por e-mail institucional direcionado a gestora e foi realizada de acordo com a disponibilidade da mesma, no dia 23 de dezembro de 2025 em local reservado e definido pela entrevistada, assim a entrevista ocorreu sem interrupções, de maneira fluida e tranquila. Outro instrumento utilizado foi a aplicação de questionários via *Google Forms*¹¹ a 96 estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio (apêndice E) e 10 professores (apêndice F) que atuaram no Ensino médio nos últimos quatro anos.

Entende-se que professores e alunos são os principais agentes afetados cotidianamente com a introdução da política pública do NEM e que olhar para a execução e dinamismo desses burocratas nível de rua passa pelo “reconhecimento e compreensão de como constroem suas ações, considerando que fazem parte de uma

¹¹ *Google Forms*: serviço utilizado para criação de questionários de forma *on-line*, com a possibilidade de compartilhamento com diversas pessoas para obtenção de resposta acerca de uma pesquisa

estrutura institucional e programática e, ao mesmo tempo, têm o poder de implementar as políticas públicas” (Lotta, 2012, p.6).

A escolha dos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio se deu pelo fato de terem cursado o ensino fundamental com o currículo composto apenas por disciplinas de formação geral básica e já estarem cursando o Ensino Médio no novo formato a pelo menos um ano completo, podendo assim ter padrões de comparação plausíveis.

Quanto aos professores, o critério de inclusão foi de lecionar no Ensino Médio nos últimos quatro anos para assim trazer percepções reais de como a implementação da política pública ocorrida a partir do ano de 2022, alterou a prática docente na instituição e quais as estratégias utilizadas pelos participantes para otimizar suas rotinas profissionais.

Os formulários foram enviados aos alunos e professores que se enquadrarem no perfil da pesquisa via *e-mail* institucional e *whatsapp*. Os endereços eletrônicos foram solicitados a gestão escolar, ressaltando que os alunos também possuem *e-mail* institucional por realizarem atividades complementares de algumas disciplinas que possuem formato híbrido, ou seja, parte da carga horária é cumprida de forma presencial e parte de forma *online*. Os alunos participantes que tiveram dificuldades em responder via *email*, o *link* do formulário também foi disponibilizado num grupo de *whatsapp* criado para essa finalidade.

Com autorização da gestão da unidade escolar e com os termos de assentimento já elaborados e enviados aos pais dos alunos para prévia autorização de participação na pesquisa, o questionário foi aplicado e a participação da pesquisa ficou disponível de forma online por dez dias com a finalidade de obtenção de dados sobre as implicações do NEM no processo de ensino e aprendizagem, sendo adotadas estratégias de persuasão e convencimento para elevar o número de respondentes.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, os dados coletados através de análise documental primária e secundária, da entrevista com a gestora e questionários com estudantes e professores do Ensino Médio, foram realizadas leituras minuciosas do material com vistas a compreensão e organização das ideias principais e significados para os agentes envolvidos, constituindo em informações que foram confrontadas com aquelas já existentes (referencial teórico e legislações), na perspectiva de estabelecer comparações.

A metodologia de análise de dados utilizada na pesquisa é estatística descritiva que “consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Morais, 2005, p.8). Com o projeto já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) e com a anuência da SEE - MG já emitida, a análise e reflexão das informações obtidas subsidiaram a construção um Plano de Ação Educacional (PAE) para adequar as propostas e ações a serem realizadas de forma a equalizar as propostas da política pública à realidade e anseios dos alunos e professores da instituição.

3.3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário é definido como um conjunto ordenado de perguntas para a coleta de dados (Marconi & Lakatos, 2003), foi o instrumento central desta pesquisa, sendo aplicado digitalmente via *Google* Formulários. Esta escolha se deu pela eficiência e praticidade da ferramenta *online*, que, oferece vantagens como agilidade na coleta, organização automática dos resultados, rápida obtenção de volume de dados, respostas mais livres devido ao anonimato, também possui desvantagens significativas como a baixa taxa de retorno, o alto número de perguntas sem resposta, e a possibilidade de respostas superficiais, além de dificuldades na verificação da autoria e devolução tardia (Marconi & Lakatos, 2003).

O estudo teve como um dos focos a percepções dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a amostra foi composta por alunos do 2º e 3º anos. Os 2º anos foram incluídos por já estarem em processo de adaptação e terem feito escolhas de áreas, enquanto os 3º anos representavam o grupo que vivenciou a totalidade das mudanças do NEM durante o curso dessa etapa de ensino. Os alunos do 1º ano foram excluídos por estarem na fase inicial de adaptação.

No questionário, que utilizou a Escala *Likert*¹², foi aplicado no formato digital (*Google* Formulários). Do total de 96 matriculados no 2º e 3º anos, obtiveram-se 69 respostas, o que corresponde a aproximadamente 71,8% da população-alvo. A

¹² Desenvolvida pelo cientista Rensis Likert entre 1946 e 1970, é uma escala de autorrelato mais difundidas, onde o respondente, em cada questão, diz seu grau de concordância ou discordância sobre algo escolhendo um ponto numa escala com cinco gradações (sendo as mais comuns: concordo muito, concordo, neutro/indiferente, discordo, discordo muito). (Aguar, B., Correia, W., Campos, F. 2015)

amostra final foi composta por 58% de alunos do 2º ano (40 estudantes) e 42% do 3º ano (29 estudantes), com faixa etária entre 16 e 18 anos. Dos respondentes, 56,5% residem em área rural e 43,5% dos alunos são citadinos.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 20 a 30 de outubro de 2025, no turno matutino e noturno, com a autorização da gestão e dos professores que cederam uma aula em cada turma para aplicação do instrumento. Os participantes tiveram 50 minutos para responder o questionário, equivalente a 1 hora/aula, utilizando seus próprios dispositivos móveis. A utilização dos celulares particulares foi previamente acordado com os alunos e autorizado pela gestão escolar e equipe pedagógica. Foi oferecida uma breve explicação sobre a Formação Geral Básica (FGB) e o modelo anterior do Ensino Médio para garantir a compreensão dos conceitos e termos presentes no questionário. O *link* do formulário foi compartilhado nos *emails* institucionais e nos grupos de *WhatsApp* das turmas participantes.

3.3.1 Análise de dados dos questionários e das entrevistas

Esta subseção tem como objetivo principal apresentar a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio da instituição, com a premissa de subsidiar à questão central da pesquisa e a formulação de um Plano de Ação Educacional (PAE) no capítulo subsequente.

Nesta seção, foi realizada análise dos dados estatístico, que embasou a descrição quantitativa (gráficos) obtidos com as respostas dos estudantes e professores nos questionários e com entrevista com a gestora, além de utilizar a literatura acadêmica para contextualizar os desafios advindos com a implementação do NEM. A análise explora as percepções dos estudantes e professores em relação a tópicos como a FGB, os itinerários formativos e o processo de implementação, culminando em uma reflexão sobre os impactos da reforma na prática escolar.

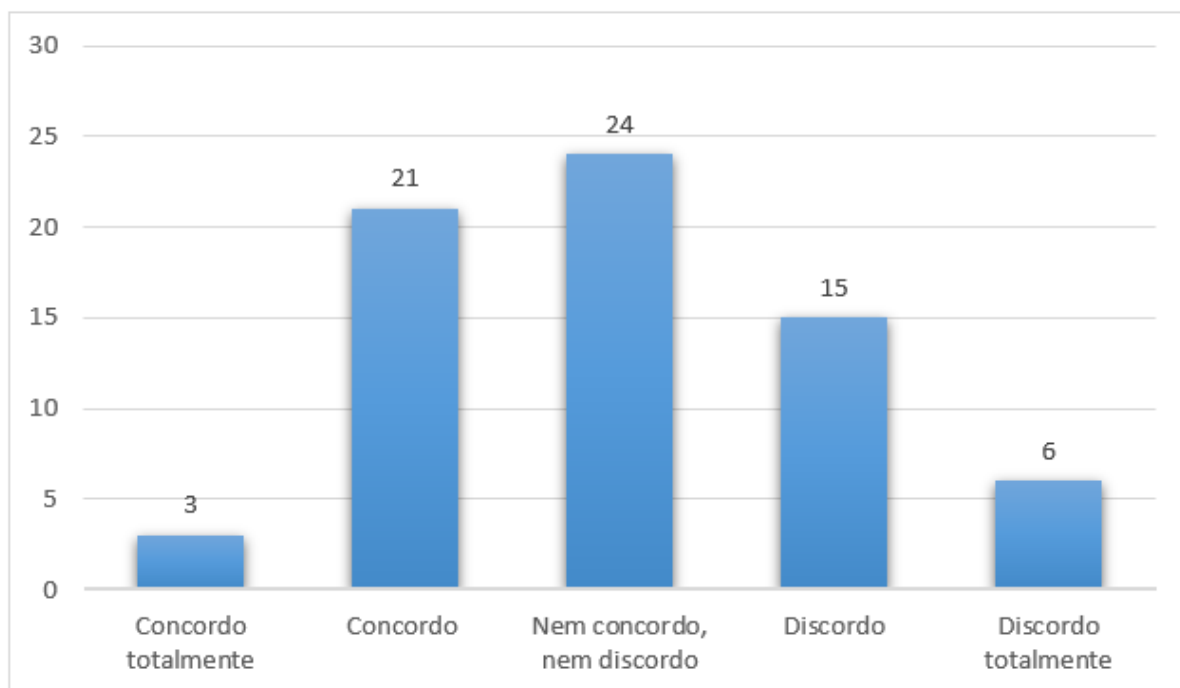
3.3.1.1 Perspectivas estudantis sobre o Novo Ensino Médio

Vale destacar que antes de iniciar a aplicação do questionário, foi dada aos estudantes uma breve explicação sobre a composição do NEM (Itinerários, Aprofundamentos e FGB) e como era o Ensino Médio antes da Lei 13.415/2017. Essa explicação teve como objetivo orientar e dar maior compreensão aos alunos

respondentes da pesquisa quanto as nomenclaturas e termos presentes no formulário, para que a participação dos respondentes fosse o mais consciente possível.

Assim, de acordo com os dados do Gráfico 2, 69,5% o que equivale a 48 dos 69 estudantes respondentes, afirmaram concordar que as mudanças no Ensino Médio foram necessárias.

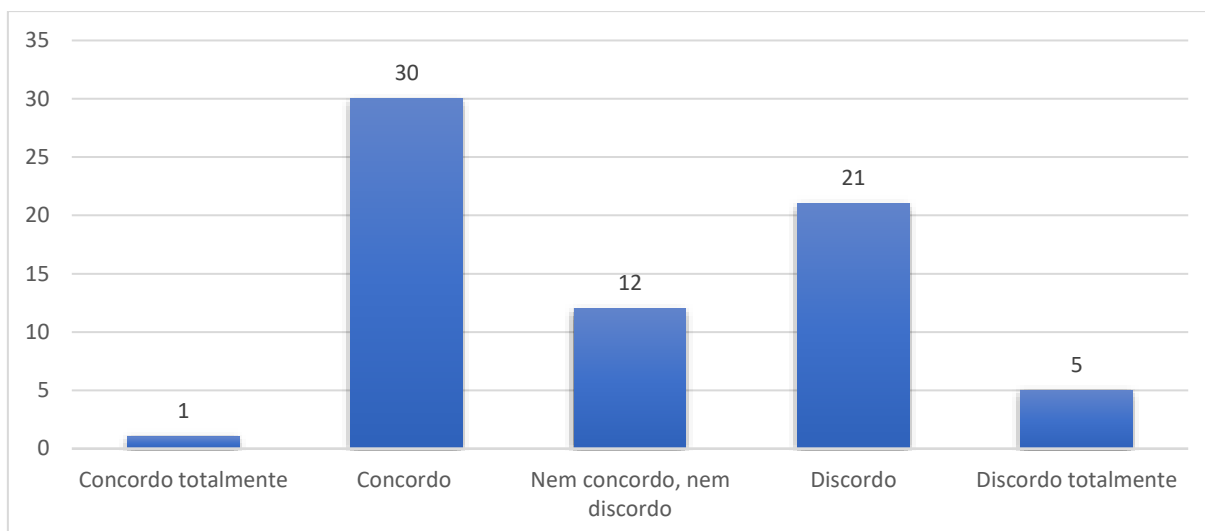
Gráfico 2 – As mudanças que aconteceram no Ensino Médio foram necessárias



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O gráfico 2 demonstra que 34,7% dos alunos consideram que as mudanças ocorridas através da Lei 13.415/2017 foram necessárias. Tal perspectiva se alinha ao gráfico 2, onde 45% (31 alunos) afirmam que concordam que o Ensino Médio melhorou.

Gráfico 3 – O Ensino Médio mudou para melhor



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ambos os gráficos mostram que apesar de diferentes níveis de satisfação, a grande parte dos alunos considera que as alterações legislativas e as intencionalidades das propostas advindas da reforma do Ensino Médio são positivas e passíveis de corroborar com a melhora da qualidade da educação.

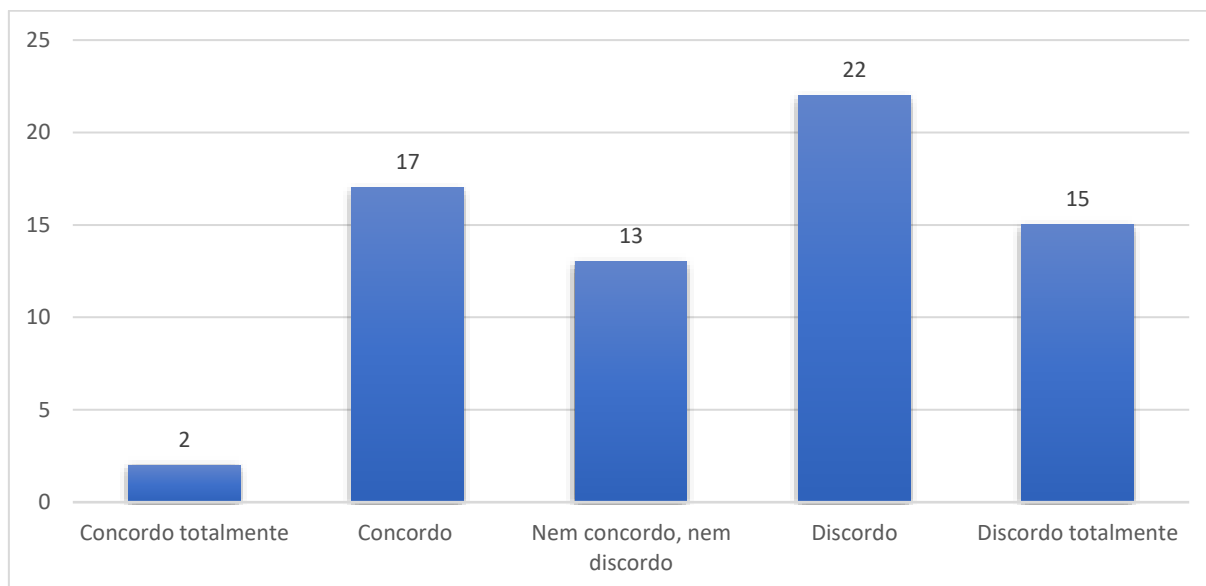
Essa visão dos estudantes diante das alterações legais que regem essa etapa de ensino, se sustenta pelo histórico desrespeito a diversidade da juventude, baixos índices de matrícula em comparação com outras etapas de ensino, maior evasão e baixos índices nas avaliações externas. Sob esse prisma, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) alegam que essa reforma se sustentou pelo diagnóstico de uma organização curricular rígida, engessadora de inovações e, conseqüentemente, pouco atraente para os estudantes, além de não atender às demandas do mercado de trabalho atual.

A proposta de criação de uma lei com diretrizes adaptáveis que permitisse uma maior diversidade curricular, possibilitando aos jovens construir a própria trajetória escolar, foi bem recepcionada pelos estudantes. No imaginário coletivo, termos como livre escolha, autonomia, inovação, isto é, os jovens enquanto autores do seu projeto de vida foi associado a melhoria da educação, que se materializou nos currículos e na possibilidade de potencializar a competitividade com relação ao acesso a postos de trabalho (Silva, Krawczyk e Calçada, 2023).

Entretanto, o mesmo público que afirmou que mudanças no Ensino Médio eram necessárias, quando questionados a respeito da satisfação da execução da política

pública no curso dessa etapa de ensino, o índice cai 27,5% (19 alunos), como demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Os estudantes estão mais satisfeitos cursando o Novo Ensino Médio do que o modelo anterior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

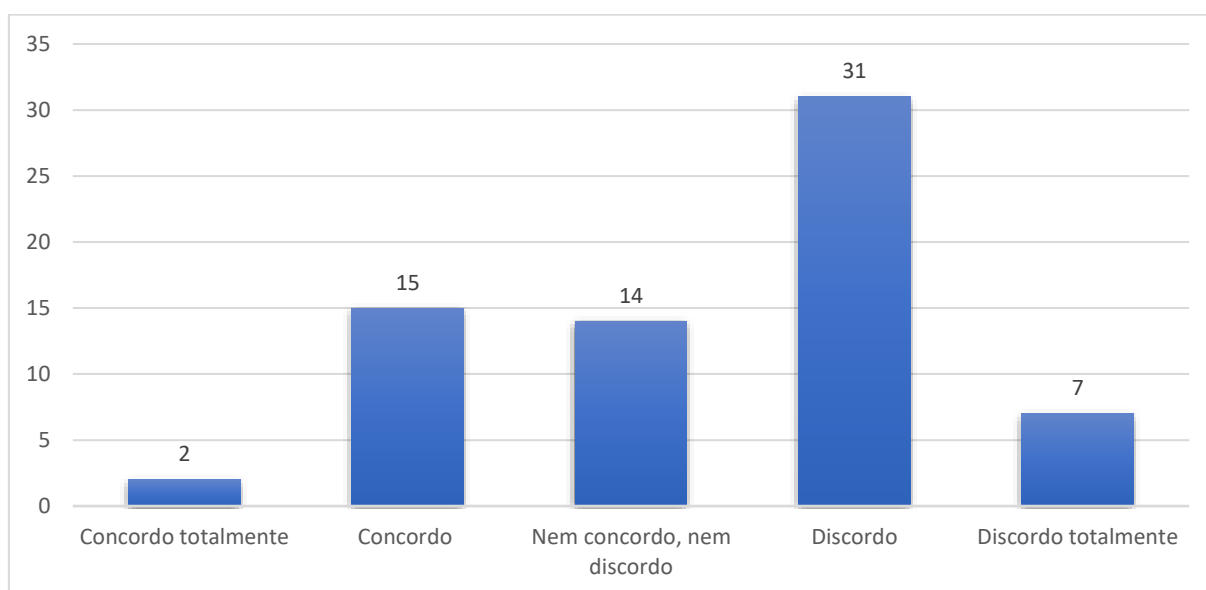
O gráfico 4 sinaliza que na prática, o NEM não efetivou o que consta no ordenamento legal na instituição analisada. Um dos principais fatores que determinaram o índice de insatisfação da implementação na instituição pesquisada, está relacionado a não compreenderem o motivo para a ampliação da carga horária, associado a dificuldade em participar do 6º horário, que corresponde ao cumprimento da ampliação da carga horária dessa etapa de escolarização. Segundo Gomides (2025), o 6º horário do Novo Ensino Médio (NEM) é amplamente encarado como uma sobrecarga que ignora as realidades de vida e as condições de estudo dos estudantes, notadamente na rede pública.

Contudo, os depoimentos de alguns estudantes sugerem que, mediante ajustes estratégicos no planejamento e na seleção das disciplinas, esta iniciativa tem potencial para se converter em uma oportunidade de aprendizado mais relevante e eficaz. O estudante 1¹³ destaca que a ampliação da carga horária, “Ajuda bastante se

¹³ Como não é possível identificar o questionário correspondente a cada estudante, optou-se por utilizar números, garantindo assim uma identificação simbólica e preservando o anonimato dos participantes.

o aluno realmente tiver algum interesse nos estudos, caso contrário é uma perda de tempo pois a maioria não se importa.” (Estudante 1, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Na mesma seara o relato do estudante 2, destaca que “Foi extremamente necessário para o aprendizado dos estudantes”. (Estudante 2, questionário aplicado entre os dias 20 a 30/10 de 2025).

Gráfico 5 – Compreendo o motivo da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio

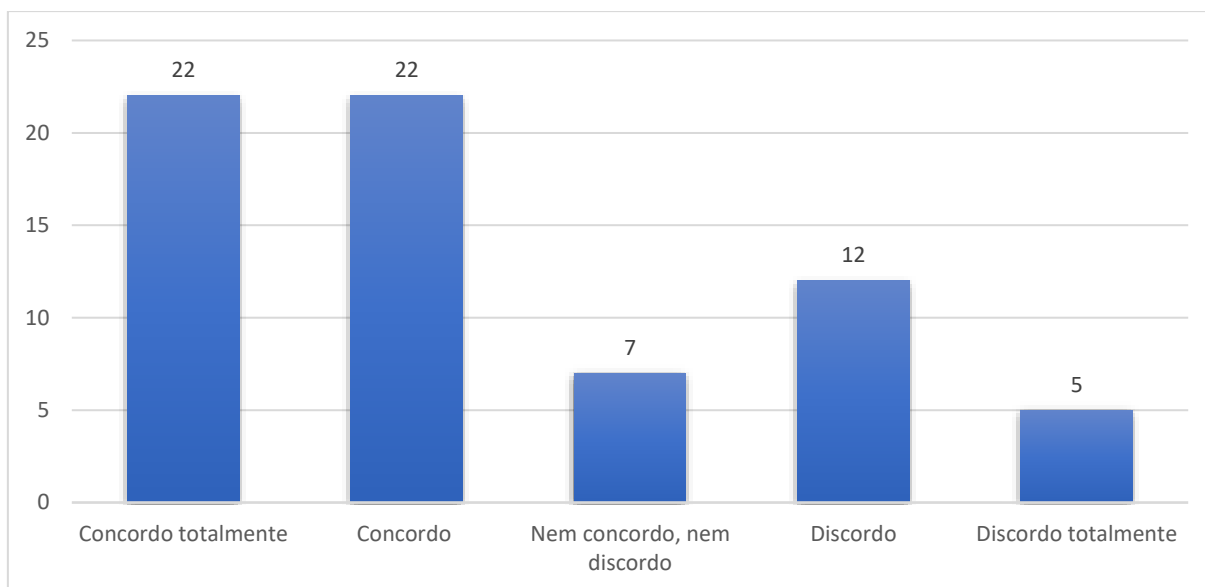


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Apesar de grande parcela dos alunos defenderem que eram necessárias mudanças no Ensino Médio, 55% (38 alunos), relataram não compreender o motivo da ampliação da carga horária. Um dos relatos afirma que “A ideia proposta é boa e interessante, mas acaba não sendo bem executada, poucas informações das matérias para serem escolhidas e falta de preparação dos professores.” Estudante 3, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

O gráfico subsequente, elucida o grau de concordância da dificuldade na participação no 6º período, que compreende a efetivação da ampliação de carga horária decorrentes da reforma do ensino médio.

Gráfico 6 – Tenho dificuldade em ficar no 6º horário todos os dias na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise dos formulários aplicados confirmou a predominância de dificuldades em participar do 6º horário. Nesses depoimentos, 63,7% dos estudantes descrevem o impacto negativo da ampliação da carga horária, citando, em uma questão aberta e facultativa do questionário, os principais fatores que acarretam no descontentamento quanto a essa temática a exaustão física e mental, a infraestrutura insuficiente, falta de transporte escolar e a incompatibilidade do novo modelo com a realidade daqueles que precisam trabalhar.

Quanto a realidade da escola pesquisada, o 6º período provocou muitos transtornos para a rotina escolar. Como já relatado anteriormente, a instituição está localizada em uma cidade com a área rural extensa e a maior parte dos estudantes reside em área rural dependendo de transporte escolar. A fala da gestora da escola analisada demonstra como a irregularidade do transporte escolar, atrapalhou a implementação e o real cumprimento das atividades desenvolvidas no 6º período por parte dos alunos.

Então, o sexto período foi um fracasso total. Nós temos quatro anos de novo Ensino Médio. Nós temos três de contraturnos e um de sexto período. O sexto período não deu certo. O município tem território grande, então não dá tempo do ônibus, do transporte, ir, entregar os alunos do ensino regular e voltar no horário hábil para pegar o aluno do NEM. Então, ter um aluno aqui até duas e meia, três horas da tarde, sem almoço, era muito constrangedor. O aluno, às vezes, passava

mal. Então, o maior problema disso aí é o transporte. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

Em outro trecho da entrevista, a gestora afirma que mesmo após a troca do 6º período diário por um único dia de dez períodos (contraturno), o transporte escolar se manteve como um dos problemas para o cumprimento da extensão da carga horária por parte dos alunos.

Transporte escolar no ano de 2024, os nossos alunos ficaram sem transporte até abril, nós tivemos que ter intervenção da SEE-MG, porque nem a SRE conseguiu resolver. Então, a gente não tinha esse transporte de forma nenhuma. Então, teve ameaças até mesmo do corte do valor do transporte no geral, de terceirizar esse transporte e deixar de ser do município, porque a questão ficou muito grave. Então, assim, sempre foi um problema. Esse ano(2025) é o meu ano de menor problema com relação ao transporte. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

A dificuldades apresentadas em cumprimento da ampliação da carga horária, reflete que as reformas propostas falham em atender às necessidades e condições práticas dos jovens. Esse descontentamento é um dado fundamental que sublinha a urgência de políticas educacionais mais adaptáveis, que respeitem a diversidade e os contextos específicos dos estudantes brasileiros e reconheçam o impacto direto dessas alterações em seu cotidiano.

Para o aluno 4, o novo formato do ensino médio “Ajudou bastante, mas a carga horária grande fica muito cansativo, atrapalhou bastante os estudantes que trabalhasse na parte da tarde ou algo do tipo, a carga horária podia ser menor” (Estudante 4, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Essa dificuldade também foi relatada pelo aluno 5, que reitera ser “Cansativo, pois trabalho e não tenho tempo para realizar as atividades on-line” (Estudante 5, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). O aluno 6 afirma que não participava do 6º horário pela “Falta de transporte e cansaço mental” (Estudante 6, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

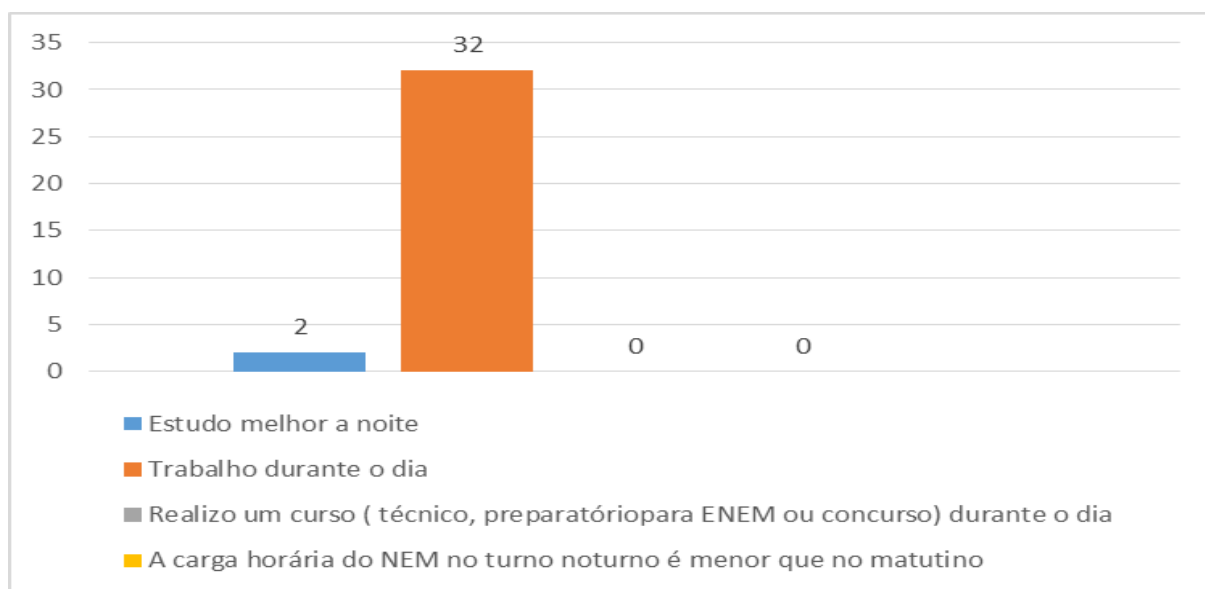
Como destaca Cássio (2022), a ampliação da carga horária exige um aumento proporcional da infraestrutura escolar. Manter os estudantes por mais tempo nas escolas implica a necessidade de mais salas de aula, mais materiais didáticos, mais equipamentos, maior oferta de merenda e um quadro de profissionais da educação

ampliado, entre outros. No entanto, nada disso está previsto no escopo da implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

A obrigatoriedade legal de ofertar uma carga horária anual maior no ensino médio impacta a vida cotidiana de todos os estudantes. Como já descrito na pesquisa, a maior parte dos alunos da instituição residem em áreas rurais e a irregularidade de transporte escolar para os alunos que permanecem para o 6º período é um problema na instituição. As respostas dos questionários reafirmam o quanto a irregularidade do transporte escolar, influenciou na frequência dos alunos no 6º período e consequentemente no cumprimento da carga horária.

Outro dado ligado a carga horária obtido através da aplicação dos questionários, está relacionado a opção do aluno/família pela escolha pelo ensino noturno que possui uma carga horária presencial reduzida, que é complementada por atividades online. A pesquisa revelou que de forma majoritária, 88,9%, ou seja, 32 dos 34 respondentes que cursam o EM noturno, justificaram a matrícula no ensino noturno por necessitarem trabalhar durante o dia.

Gráfico 7– Qual o(s) motivo(s) para você escolher cursar o Ensino Médio no turno noturno?



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A necessidade de trabalhar e contribuir com o orçamento doméstico é uma realidade persistente do aluno de Ensino Médio de escola pública e na instituição pesquisada, essa resposta foi corroborada com as respostas do questionário, onde

94% dos respondentes dessa questão afirmaram estudar a noite por trabalharem durante o dia. A gestora da instituição reafirma que o público do ensino noturno da instituição, não tem como foco a progressão na vida acadêmica e sim o mercado de trabalho.

Eu parto do princípio que o aluno que está à noite, ele precisa ajudar em casa, ou ele quer fazer para ele, e ele está aqui para cumprir tabela. Ou a família o obriga, ou ele tem o Bolsa Família, mas o interesse dele não é ser melhor aluno, para conseguir passar no vestibular, para conseguir passar num concurso, isso é uma raridade. Às vezes o aluno desperta lá no terceiro ano, ele desperta que ele quer fazer uma faculdade, mas, no geral, ele vai empurrando todos os anos, porque o foco dele é o mercado de trabalho e não é o estudo. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

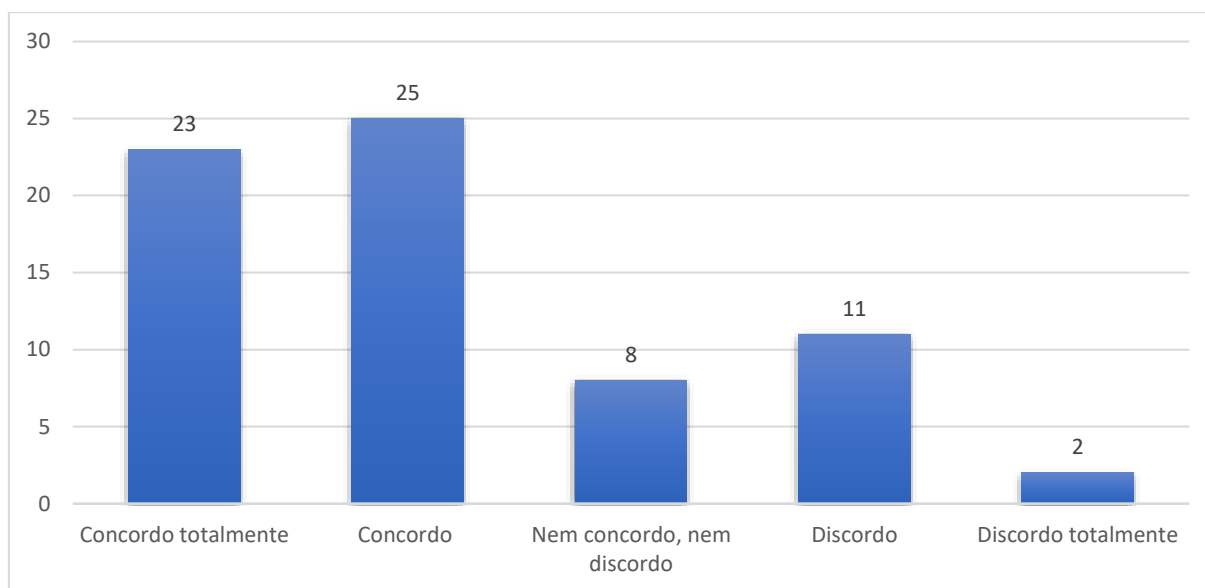
Para Silva e Silveira (2017), o PNE 2014-2024 evidencia que o fator econômico ainda é um dos principais motivos de distorções ou desequilíbrios na oferta do ensino médio pelo país. Apesar de uma redução nas últimas décadas, a distância entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, quanto a frequência nessa etapa de ensino permanece numa distância de 10,8 pontos percentuais, considerando a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Dentre os 25% mais ricos, 91,7% estavam matriculados, enquanto para o quartil que compreende os mais pobres, somavam 80,9% a matrícula na Educação Básica no ano de 2014 (BRASIL, 2015).

Segundo Silva, Krawczyk e Calçada (2023), a relação entre educação e trabalho constitui um tema crucial na política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à formação escolar dos jovens. Essa discussão se insere na problemática histórica da identidade do Ensino Médio e no significado que essa etapa de ensino tem para os jovens (sua interação social e projeção futura), para o país (inclusão social, redução das desigualdades e promoção de valores democráticos) e para o mercado de trabalho (a aposta na escola para moldar a mão de obra trabalhadora).

Para os autores, a atual complexidade e o conflito de interesses em estabelecer uma identidade e um currículo coerente para o ensino médio brasileiro atrelado ao fato de ter sido pouco inclusivo por muito tempo, passando por uma expansão tardia concentrada nas últimas décadas do século XX e início do XXI, faz do ensino médio palco central de disputas intensas, não apenas sobre suas finalidades e bases curriculares, mas também sobre a organização de seus tempos e espaços formativos.

Diante do cenário da organização curricular com base em Itinerários Formativos (IF) como forma de assegurar a diversificação e a flexibilização curricular, para os alunos que matricularam no turno matutino e que executam a ampliação da carga horária presencialmente, o gráfico 8 retrata que 69,5% dos estudantes não gostam da extensão das horas escolares.

Gráfico 8 – Não gostei da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

É perceptível que o desejo dos alunos de mudanças no Ensino Médio, perpassa pelo âmbito do ensino-aprendizagem por interatividade. Os discentes dão grande relevância a implementação de ambientes interativos em contexto de sala de aula, que propiciem um processo dinâmico que possibilite o estudante assumir um papel interventivo e responsável pelo seu desenvolvimento.

Barbosa (2015) nomeia esse processo de ensino aprendizagem baseado na constante interatividade de estetização pedagógica, que compete ao crescente apelo à adoção de metodologias “*gourmetizadas*”¹⁴ que buscam transformar as salas de aula a partir de uma docência da sedução e entretenimento.

¹⁴ Consiste na combinação entre inovações educativas, tecnologias digitais e metodologias ativas visando redimensionar a escola do futuro. Essa perspectiva está em sintonia com as mudanças em curso no mundo produtivo e nas possibilidades para a promoção da aprendizagem dos estudantes através de estratégias de personalização da ação pedagógica e de “customização curricular” com o suporte constante das tecnologias digitais. (Silva, 2020)

O novo panorama do mercado profissional demanda um conjunto atualizado de competências e habilidades. Neste contexto, a proposta imperativa de a educação integrar tecnologias digitais ao cotidiano educacional, com um ambiente de aprendizagem mediado pela Inteligência Artificial (IA), linguagem computacional, a *gamificação*, entre outras ferramentas que possibilitam práticas pedagógicas inovadoras que incorporam o princípio do aprender fazendo, por meio da experimentação e do desenvolvimento de projetos práticos (Führ, 2019).

Desta forma, as abordagens tecnopedagógicas potencializam e ampliam o processo formativo integral do indivíduo, mas também forçam os docentes a práticas que não possuem domínio e que em muitos casos, principalmente nas escolas públicas, não dispõem de recursos suficientes para a execução plausível.

A incorporação efêmera de conteúdos como Núcleo de Inovação Matemática, Tecnologias e Inovação, Introdução ao mundo do Trabalho, Práticas Comunicativas e Criativas e Robótica no currículo da escola analisada a partir de 2022, mostra como a proposta de utilização constante de tecnologias no ambiente escolar, tem se mostrado uma exigência para a prática docente.

Para Popkelwitz (2001 apud Silva 2020), os investimentos subjetivos que compõem as políticas de escolarização, tornam o currículo uma estratégia privilegiada pois articula e relaciona a aprendizagem as demandas subjetivas das políticas que a engendram. Assim, a afirmativa de que educar por meio de tecnologias atualmente pode parecer tão obvio, pois vivemos num mundo tecnológico, desconsidera a complexidade de uma sala de aula com a diversidade dos sujeitos que a compõem e a falta material dos recursos sugeridos.

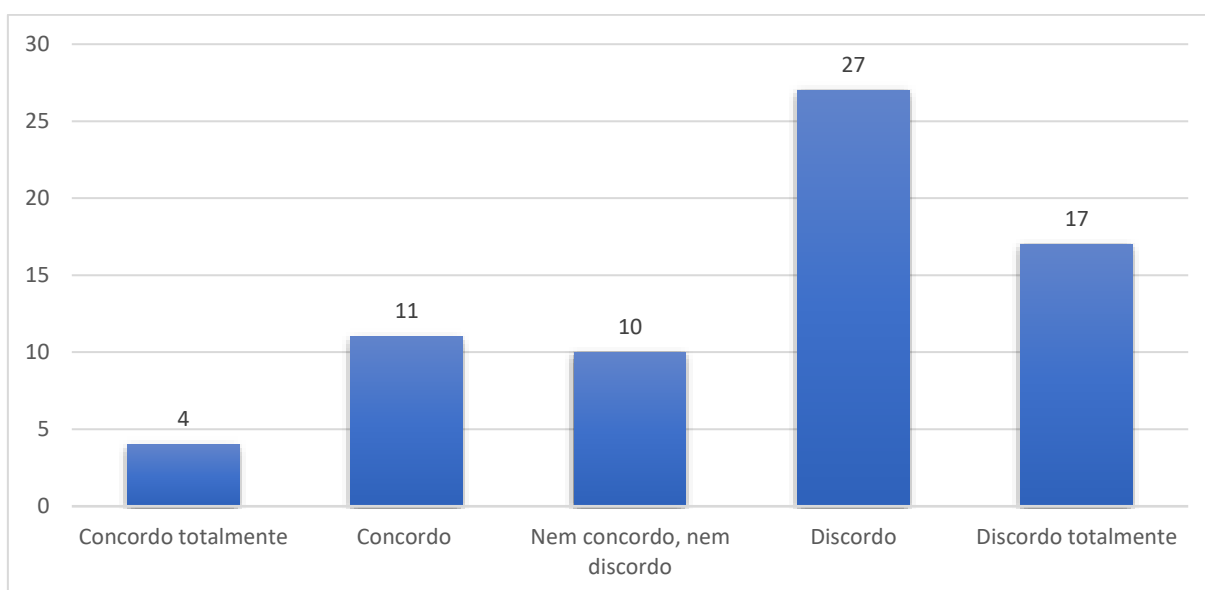
Essa frustração quanto a real execução do NEM na instituição, demonstra que a publicidade realizada anterior a implementação da política, convenceu o público alvo de grandes mudanças e possibilidades reais de escolha personalizadas do percurso estudantil. Na prática, como muitas das propostas não foram concretizadas, uma parcela considerável dos estudantes que responderam ao questionário explanou sua insatisfação.

Para o aluno 7, “O novo ensino médio tem a intenção boa, mas na prática ele só causa exaustão ao aluno, e ensina pouca coisa, há muitas matérias desnecessárias, onde o português e a educação financeira deveriam prevalecer e são deixados de lado”. (Estudante 7, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Sobre o mesmo prisma, o aluno 8 afirma que:

Em teoria seria algo muito benéfico para os estudantes, mas na prática não funcionou, muitas matérias desnecessárias, poucas aulas de matérias que caem no ENEM e ficando em projetos que não nos beneficia intelectualmente em nada, muitas matérias e pouca matéria útil. (Estudante 8, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

Quanto a demanda sobre atividades diferenciadas, a gestora da instituição destaca que dentro das possibilidades, a escola desenvolveu diversos projetos na busca de tornar o aprendizado mais significativos para os estudantes e que alguns projetos tiveram destaque e repercussão na comunidade escolar e na SRE que a escola pertence.

Gráfico 9 – As disciplinas do itinerário formativo são mais interessantes que as disciplinas da formação geral básica



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quando questionados sobre se as disciplinas dos itinerários formativos que compõem a parte diversificada do currículo são mais interessantes que as disciplinas de FGB, 63,7% (44 estudantes) dos respondentes discordam dessa afirmação. Um dos principais pilares do NEM, os itinerários formativos pretendiam dar maior flexibilidade e autonomia ao estudante. Contudo, a implementação desse modelo tem gerado frustrações entre os discentes. Para Gomides:

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. (Gomides, 2025, p.116)

A gestora da instituição, em entrevista, destaca, mas dois aspectos em relação aos itinerários. A falta de docente qualificado e o fato de as disciplinas dos itinerários formativos terem aprovação automática. Segundo a gestora:

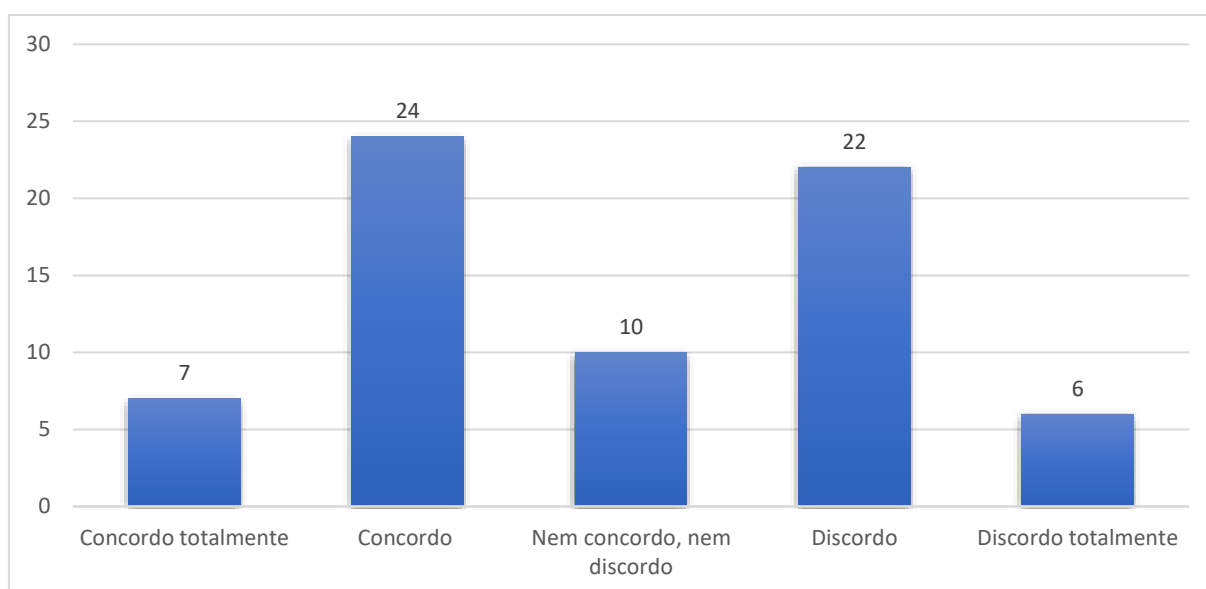
A fragilidade é dispor de disciplinas que não tem professor capacitado. Quando eu coloco obrigatoriamente no currículo Tecnologia de Inovação e eu não tenho professor formado em tecnologia, eu estou lesando o aluno porque ele não está tendo aquela aula de forma correta[...]. O novo ensino médio baseia-se no desenvolvimento do protagonismo juvenil. Mas ele deixa de lado, na minha opinião, pontos muito importantes que é o foco no conteúdo. Ele tira parte do conteúdo, parte das aulas obrigatórias da FGB, ele introduz conteúdos que já tem aprovação automática, mínimo de nota do aluno, para dar a esse aluno um protagonismo juvenil. Mas, ao mesmo tempo, as avaliações externas continuam cobrando um currículo da FGB e que o novo ensino médio tirou parte. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

A implementação inadequada da diversificação curricular proposta pela reforma do Ensino Médio no contexto dos itinerários formativos, tem apresentado problemáticas, visto que a responsabilidade pela organização dos percursos foi delegada aos sistemas de ensino, que construíram arranjos de disciplinas com padrões de escolas definidos por números de alunos. Não são respeitadas as diversidades culturais de cada instituição, pondo em xeque o princípio da liberdade de escolha do estudante publicizada pelo governo.

Sem os recursos financeiros indispensáveis para melhoria das estruturas escolares, alimentação adequada, qualificação profissional e diversas outras demandas que a educação exige, apenas a ampliação da carga horária e a oferta dos itinerários não têm atingido seu objetivo primário de uma educação de qualidade e personalizada. Isso também se mostra ineficaz na preparação dos alunos para exames cruciais como o ENEM, o que reforça as desigualdades entre o ensino público e o privado. Consequentemente, estudantes da rede pública percebem o prejuízo em sua formação acadêmica, pela carência da base robusta das disciplinas de FGB,

essencial para a continuidade de seus estudos. O gráfico 9 demonstra essa inquietação por parte dos discentes.

Gráfico 10 – O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

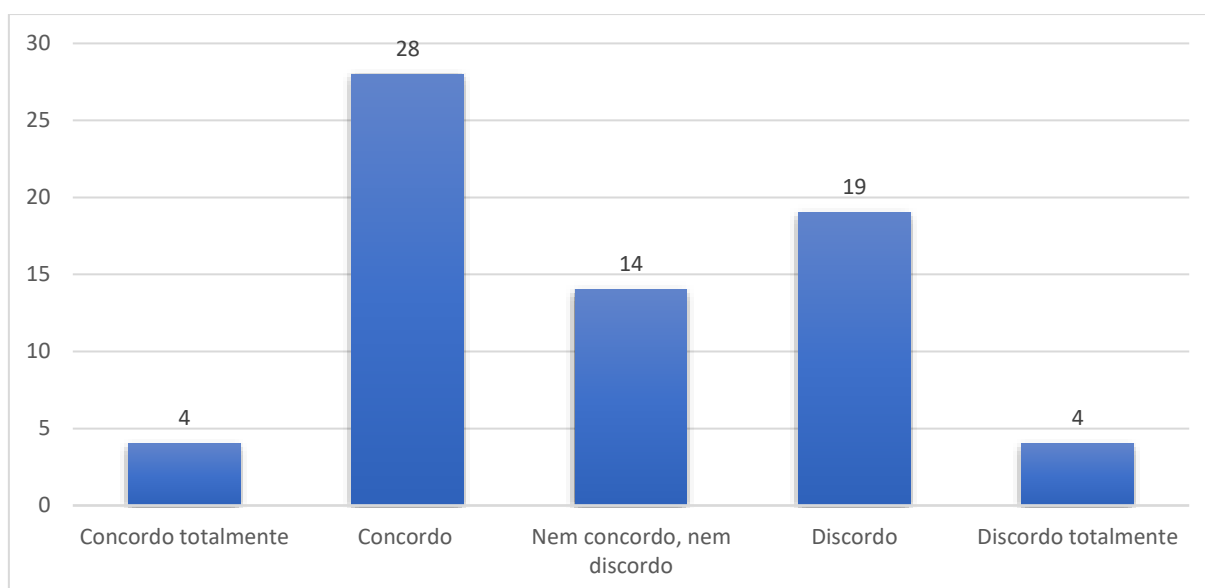
Dos respondentes da pesquisa 40,5% (28 alunos), afirmam que o NEM não contribui na preparação dos estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Uma das maiores preocupações em relação ao NEM residia em como as alterações no Ensino Médio (EM) afetariam o ingresso dos estudantes no ensino superior, especificamente em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Lei 13.415/2017 assegurou que, o certificado de conclusão do EM terá validade nacional e será suficiente para o acesso a níveis superiores de estudo ou a qualquer formação que exija a conclusão dessa etapa (BRASIL, 2017c, Art. 9º).

Na prática é de conhecimento comum que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a principal ferramenta para entrada no ensino superior avalia todos os candidatos de maneira uniforme, sem considerar as diferentes trajetórias e escolhas futuras dos estudantes. Dessa forma, o ENEM vigente não se alinha a estrutura mais flexível e diversificada proposta pelo NEM. Segundo Silva, Krawczyk e Calçada (2023):

Um dos tantos questionamentos ao chamado Novo Ensino Médio[...], é o de que, ainda que possa parecer num primeiro momento atrativo para os jovens, flexibilizando sua formação e dando-lhe algumas possibilidades de escolha e certificados intermediários, a composição dos currículos pelas redes estaduais permite afirmar que se avança em direção a uma formação ainda mais fragmentada e aligeirada. (Silva, Krawczyk e Calçada 2023, p.14)

Essa fragmentação do currículo tende a escancarar as desigualdades de oportunidades, considerando que muitas escolas públicas não dispõem de condições factíveis para as inovações propostas pela reforma. Para Vieira, Andrade; Vidal, (2022, *apud* Silva, Krawczyk e Calçada, 2023) a diferenciação seletiva do sistema escolar não somente reflete as desigualdades sociais na educação, mas também as reforça.

Gráfico 11 – O Novo Ensino Médio (NEM) tem preparado os estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quanto a preparação para o mercado de trabalho, dos alunos respondentes, 46% (32 estudantes), concordam que o NEM tem preparado os estudantes para o mercado de trabalho. Rezende e Vasconcelos (2024), ao enfatizar a sociabilidade e as interações interpessoais, essas políticas educacionais promovem uma formação mais holística, alinhando-se às exigências do mercado e preparando os jovens para os desafios de um ambiente profissional em constante transformação. Essa concepção “limita a possibilidade de uma educação crítica e emancipatória,

comprometida com a formação integral dos cidadãos, que deveriam ser capacitados para questionar e transformar suas realidades” (Rezende e Vasconcellos, 2024, p.108).

As autoras destacam que o NEM se soma a diversas políticas educacionais que investem no capital humano para o mundo do trabalho. A educação passa a ser relacionada ao desenvolvimento econômico e as mudanças sociais da contemporaneidade. Segundo as autoras, o modelo neoliberal imposto aos parâmetros educacionais é apresentado como solução para as disparidades existentes, visando atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo.

Nesse contexto, a educação se torna um campo de luta onde as práticas e políticas neoliberais tendem a priorizar a formação de indivíduos que se ajustam a esse modelo, fomentando uma cultura de competitividade e adaptação às exigências do mercado. Essa perspectiva limita a possibilidade de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com a formação integral dos cidadãos, que deveriam ser capacitados para questionar e transformar suas realidades. (Rezende e Vasconcelos, 2024, p.108)

Nessa seara, Ferretti (2018) argumenta que a BNCC e a reforma do ensino médio buscam o desenvolvimento de competências cognitivas e a formação de habilidades socioemocionais. Essa abordagem visa preparar os jovens para se adaptarem às novas demandas do capital.

Ao introduzir disciplinas como Tecnologia e Inovação, Práticas Comunicativas e Criativas, Introdução ao Mundo do Trabalho o NEM mostra como a finalidade da escola em relação a formação para o trabalho se converge para o currículo. A definição do currículo visa qualificar a mão de obra, que na contemporaneidade deve ser capaz de se adequar às mudanças rápidas e contínuas do cenário econômico.

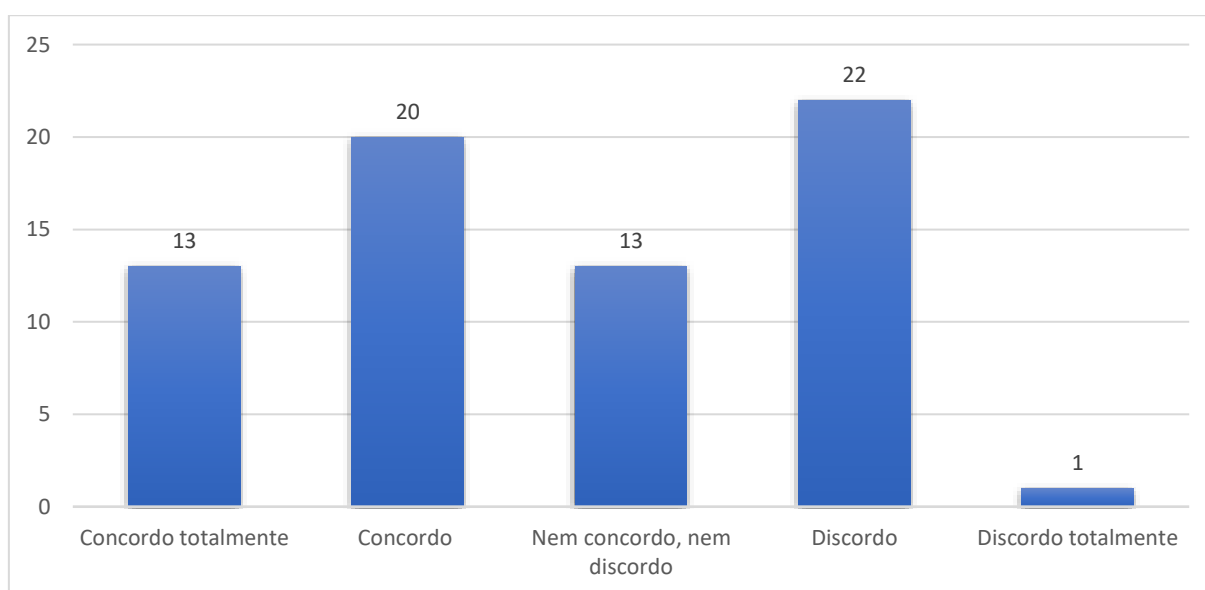
Num dos depoimentos facultativos deixados pelos alunos respondentes do questionário, o aluno 9 considera o NEM “interessante, porém acho que há a necessidade de melhorar o ensino e preparar os alunos para chegarem ao mercado de trabalho”. (Estudante 9, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Corroborando com a opinião anterior o estudante 10, confirma que “O novo ensino médio, ajudou a muitos alunos fazerem suas escolhas, sendo assim nos preparando para uma vida fora da escola.” (Estudante 10, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

As alterações curriculares advindas do NEM, coadunam com as premissas da BNCC-EM que incentivam o desenvolvimento de “competências que permitam ao aluno inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível.” (BRASIL, 2018). Diante dos dados apresentados sobre como a implementação do NEM repercutiu na instituição de ensino, a seção a seguir, visa analisar como a parte flexível do currículo do NEM tem influenciado a formação estudantil.

3.3.1.2 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

A vinculação midiática da possibilidade de escolha personalizada dos itinerários formativos, tornou-se o principal ponto utilizado para convencer jovens e a sociedade da validade da mudança introduzidas pela Lei nº 13.415/17. Após quatro anos de implementação da política e das alterações ocorridas e iniciadas a partir do ano escolar de 2022, demonstram que o carro-chefe que sustentou a aprovação da legislação não atingiu as pretensões iniciais.

Gráfico 12– Essas disciplinas do itinerário formativo NÃO são necessárias para minha formação



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante da afirmativa “Essas disciplinas do Itinerário Formativo NÃO são necessárias para minha formação”, aproximadamente 48% dos respondentes concordam que essas disciplinas não contribuem para sua formação acadêmica. Os comentários finais dos estudantes foram fundamentais para compreendermos suas percepções sobre o NEM. Suas falas revelam uma sensação de exclusão e a percepção de que a reforma do ensino médio, em vez de diminuir desigualdades, pode estar contribuindo para ampliá-las.

O depoimento do aluno 11 afirma: “Acho desnecessário, pois apenas com as matérias básicas terei uma melhor formação e um bom aprendizado. Além disso, elas apenas ocupam tempo de matérias que seriam realmente necessárias!” (Estudante 11, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

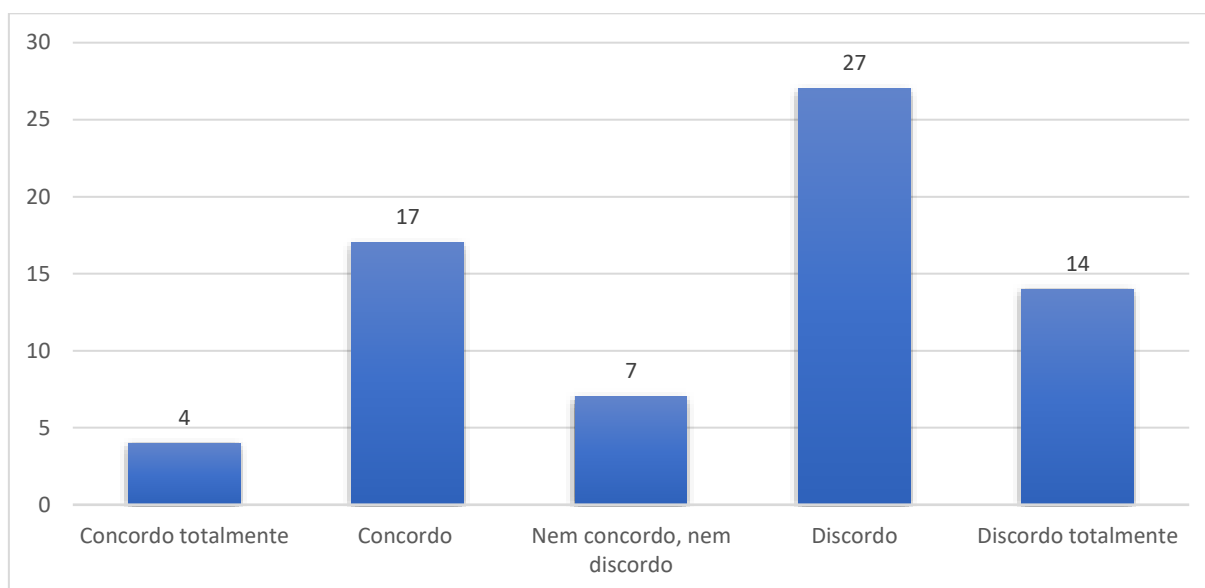
A flexibilização curricular que visava tornar o Ensino Médio mais atrativo para os estudantes não se concretizou. O descontentamento por parte dos estudantes está ligado a não escolha personalizada do percurso formativo, principal atrativo diante do apelo pela mudança no ensino médio. A necessidade de mudanças era uma pauta quase unânime pela sociedade, diante dos baixos resultados em avaliações em larga escala e altos índices de reprovação e evasão nesta etapa do ensino. Nesse interim, Motta e Frigotto (2017), discutiam que:

Para melhorar os desempenhos nessas avaliações, o princípio da flexibilização na reestruturação do Ensino Médio visa a facilitar as escolhas dentre disciplinas em que os jovens da classe trabalhadora têm menos dificuldade, ao mesmo tempo em que desenvolve “habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda - nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Como muitas escolas, incluindo a escola pesquisada, não tiveram condições plausíveis de ofertar a variedade de disciplinas conforme escolha dos estudantes, o gráfico expressa essa frustração dos estudantes diante desta realidade. O aluno 12, confirma tal argumento em seu depoimento:

Em minha opinião, o novo ensino médio não me ajudou a aprender nada, as eletivas não contribuem em nada para o que eu desejo fazer após finalizar o ensino médio. Assuntos que poderiam ser inseridos em matérias “normais” como português e biologia são tratadas nos dias integrais. (Estudante 12, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

Gráfico 13 – Gosto das aulas das disciplinas do itinerário formativo e gostaria de ter mais aulas dessas disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O gráfico 13, demonstra que 59,4% dos respondentes não gostam das disciplinas ofertadas na instituição para compor os itinerários formativos. Considerando que o restante dos entrevistados, possuem algum grau de satisfação em relação as disciplinas, esses dados corroboram com os gráficos 2 e 3, que demonstraram que os alunos concordaram com a necessidade de mudanças no Ensino Médio, mas vivenciam a não-concretização das ações propostas pela legislação.

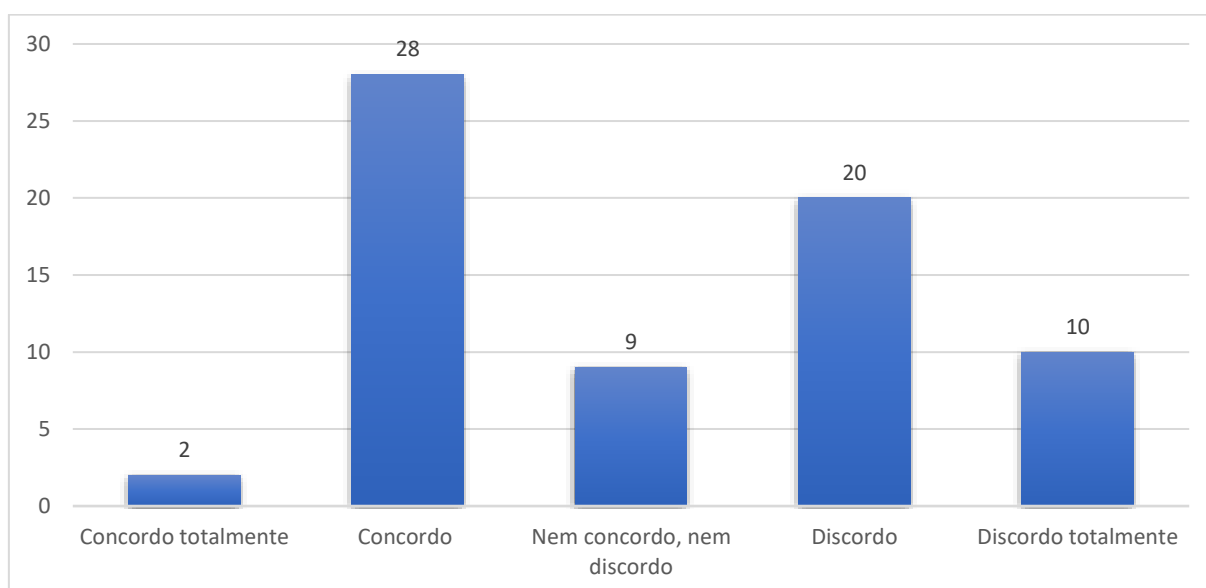
Como confirmam Melo, Pereira e Machado (2024), como a definição da oferta dos itinerários formativos está condicionada à disponibilidade do sistema de ensino, sem a exigência de uma carga horária mínima, isso torna falso o pressuposto de que o estudante tem poder de escolha sobre sua trajetória, já que a lei não obriga a oferta de todas as opções. Assim, as mudanças do NEM resultam em uma acentuada redução no potencial formativo da última fase da educação básica, pois além de reduzir a carga horária das disciplinas de FGB essenciais para a progressão na carreira acadêmica, não possibilita a real escolha da maioria dos estudantes por disciplinas de interesse pessoal.

Gomides (2025) disserta que, a falta dos investimentos necessários impede que a ampliação da jornada escolar e a diversificação dos percursos formativos atinjam seu potencial. Em vez de combater a exclusão, essa carência pode aprofundá-

la. O modelo, que se propunha a alinhar o ensino às demandas do mercado, falha ao não preparar adequadamente os estudantes para exames cruciais como o ENEM, o que reforça as desigualdades entre as redes de ensino pública e privada.

As críticas à atual reforma educacional convergem para um denominador comum, onde apenas a ampliação da carga horária e alteração do currículo, sem a busca efetiva de solucionar problemas crônicos da educação nacional tendem apenas a escancarar as desigualdades educacionais e os problemas sociais.

Gráfico 14– Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante da oferta de poucas eletivas que a instituição possuía condições factíveis de execução e de arranjos já pré-estabelecidos pela SEE-MG, 43,5% dos alunos da escola analisada confirmam que as disciplinas escolhidas não eram de seu interesse. A não possibilidade de escolha, põe em xeque o discurso do protagonismo juvenil, pois não é dado aos jovens estudantes, principalmente das escolas públicas a escolha do seu percurso formativo.

Para Lima (2022), a CF/88 e a LDB/96 estabeleceram novos parâmetros para a gestão democrática das escolas e, por conseguinte, para a participação estudantil. As atuais reformas do ensino médio, baseadas nesses parâmetros, exaltaram a protagonismo juvenil e um currículo flexível como norte para tal êxito. No entanto, há um descompasso significativo entre o que é previsto na legislação e a realidade das instituições de ensino.

O art.26 da LDB/96 já garantia a flexibilização e garantia de uma parte diversificada no currículo, assim tal recomendação não é uma inovação da Lei13.415/17, pois a base legal para realizar essas mudanças curriculares já existia, o grande problema não era a ausência de normatização legal, mas sim a falta de efetividade nas instituições escolares e o pleno exercício do protagonismo estudantil.

Na realidade da escola analisada, o que se vivencia nos últimos anos é a adoção compulsória de arranjos já preestabelecidos pela SEE-MG, pelo perfil da unidade. Tais arranjos trazem como base disciplinas que focam no empreendedorismo e inovação para o mundo do trabalho. Na entrevista com a atual gestora da instituição pesquisada, a mesma relata:

Nós, primeiro, não tivemos escolha quanto à implementação e não tivemos escolha a qual agrupamento, porque nós tínhamos o mínimo de turmas. Então nós ficamos com o agrupamento que pertencia aquele número de turmas.

Então a gente não pôde escolher, eu quero ter a área de aprofundamento tal, escolher que o primeiro ano tal curso, um ou outro. Nós não tivemos isso. Nós tínhamos uma turma de manhã e uma turma de noite, então obrigatoriamente nós ficamos com o que era disponível para nós, de acordo com o perfil da instituição, principalmente o número de alunos. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

Segundo Gomides (2025), o problema não está na adesão formal das instituições às normas; o problema está na falsa sensação de escolha que a reforma promove. O novo modelo apenas replica uma estrutura curricular antiga, onde o conteúdo sempre foi determinado pelas limitações do sistema. A diferença crucial é a propaganda. Anteriormente, não havia a promessa de liberdade e autonomia estudantil. Hoje, vende-se a ideia de um protagonismo que é puramente ilusório, pois as decisões centrais já foram tomadas. Na prática, a reforma falha em não garantir o real poder de escolha que prometeu aos alunos.

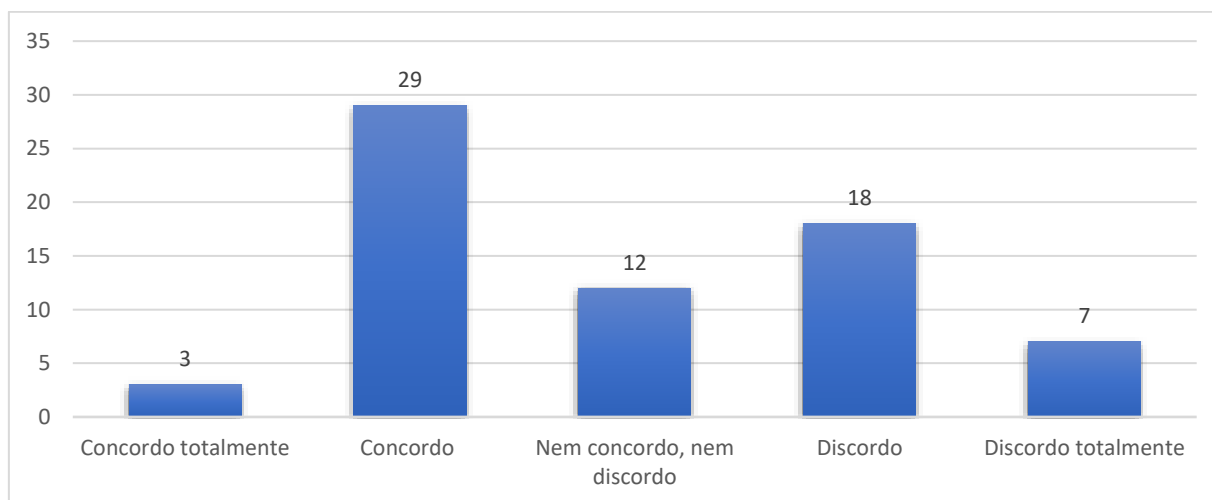
Conforme aponta Jacomini (2022), a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) representa uma ruptura com a formação científica e humanística estabelecida pela LDB/96. O ponto central é que, ao direcionar os estudantes das classes populares para itinerários formativos específicos, o NEM pode estar limitando seu acesso ao ensino superior. Enquanto as elites e classes médias continuam a ter acesso a uma formação mais abrangente, a reforma parece ter reduzido o acesso ao conhecimento para a maioria dos jovens brasileiros, especialmente os mais vulneráveis.

O empreendedorismo e o protagonismo juvenil transmitidos de maneira eufemista, faz com que a população jovem tem absorvido o conceito de que são responsáveis pela trajetória e de que a meritocracia está ao alcance de todos. Sem a formação crítica, se submetem as necessidades do neoliberalismo contemporâneo.

Fabis (2023) alerta que as últimas reformas educacionais, focam no desenvolvimento de competências para o desenvolvimento humano se alinham estreitamente às exigências do mercado de trabalho. É igualmente importante destacar a crescente relevância do empreendedorismo e da inovação nesse cenário. O que não se discute, na temática do empreendedorismo é o afastamento desses trabalhadores de direitos sociais como registro em carteira de trabalho, salário mínimo,^{13º} salário, férias remuneradas, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), entre outros.

Ademais, a formação crítica e humana, advindas de uma educação de qualidade é que viabiliza a mobilização popular para proposição de novos direitos trabalhistas. Exemplo contemporâneo está na proposição do fim da escala 6x1.¹⁵

Gráfico 15– As aulas das disciplinas do itinerário formativo contribuem para que eu possa seguir para o mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

¹⁵ A PEC 8/25 propõe jornada de quatro dias de trabalho e três de descanso, estabelecendo limite de 36 horas semanais, e extingue a escala 6x1. A PEC 8/25 busca avaliar os impactos da atual escala na saúde, na qualidade de vida e nas relações sociais dos trabalhadores. (BRASIL, 2025)

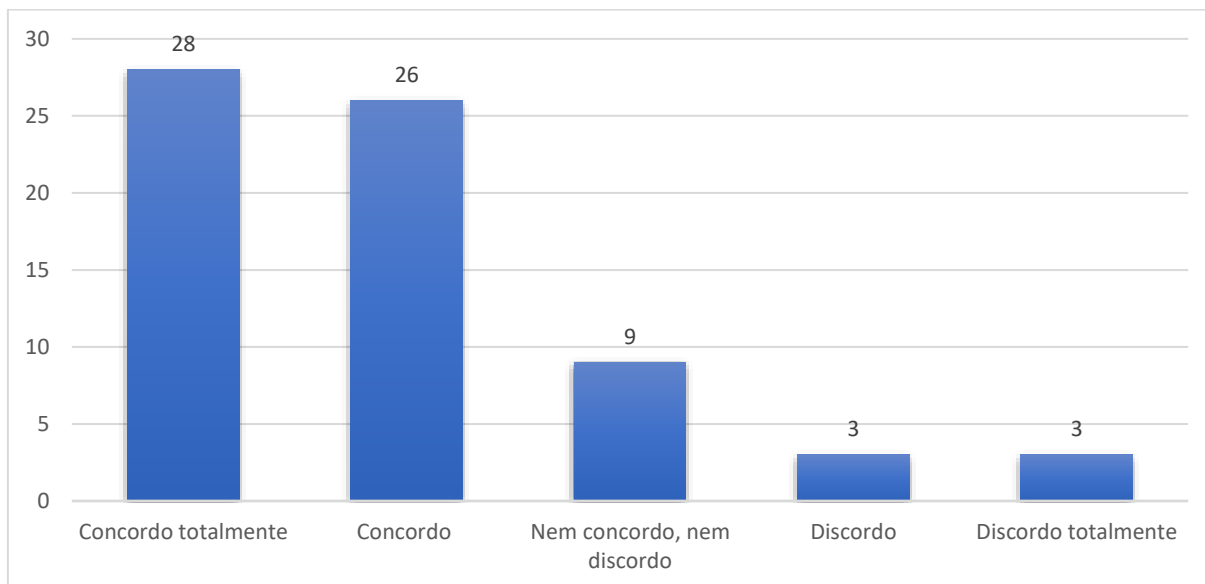
Sobre a perspectiva de preparação para o trabalho 46% dos estudantes respondentes credibilizam os itinerários formativos para o trabalho. Para o aluno 13, o NEM é “Interessante, porém acho que há necessidade de melhoras ao ensinar aos alunos a preparar para o mercado de trabalho. (Estudante 13, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

Essa preocupação para a formação ao trabalho, explícita na fala do aluno 13, está intrinsecamente ligada ao fator social e econômico do público atendido na instituição, que segundo o Índice socioeconômico (ISE) da escola, através dos dados presentes no Sistema de Monitoramento, a instituição é classificada no nível médio baixo.

Lima e Cavalcante (2022), afirmam que a reforma curricular, evidenciada pelo foco na formação profissional, busca incentivar o empreendedorismo e outras modalidades de trabalho voltadas para a realidade local. As autoras criticam que tal abordagem ignora as questões estruturais que perpetuam a pobreza, colocando a responsabilidade pela subsistência diretamente sobre os jovens. Ao prepará-los para “já começar a trabalhar”, o Estado se exime da obrigação de lhes garantir as condições mínimas de dignidade humana, transferindo o ônus da superação da desigualdade para o indivíduo, a meritocracia.

Nesse contexto, revela-se uma relação intrínseca entre currículo escolar, formação para o trabalho e relações de poder nas sociedades capitalistas marcadas pela divisão de classes. O currículo atua de forma distinta para estratos sociais diferentes: enquanto aqueles que podem pagar têm acesso ao conhecimento amplo e à cultura produzida pela humanidade, os estudantes da classe trabalhadora, provenientes das escolas públicas, têm seu acesso limitado ao conhecimento estritamente necessário para a inserção no mercado de trabalho.

Gráfico 16– Quero ingressar no mercado de trabalho. se você já trabalha: quero ir em busca de um trabalho melhor



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O gráfico 16 demonstra claramente que os alunos da instituição analisada são alunos trabalhadores, dos respondentes 78% trabalha ou deseja ingressar no mercado de trabalho ao encerrar o ensino médio. Apenas seis respondentes pretendem seguir os estudos de forma integral.

No Artigo 205 da CF/88, 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). Porém a qualificação para o trabalho majoritariamente é destinada a parcela mais pobre da população. Sobre isso, Fabis (2023) disserta que:

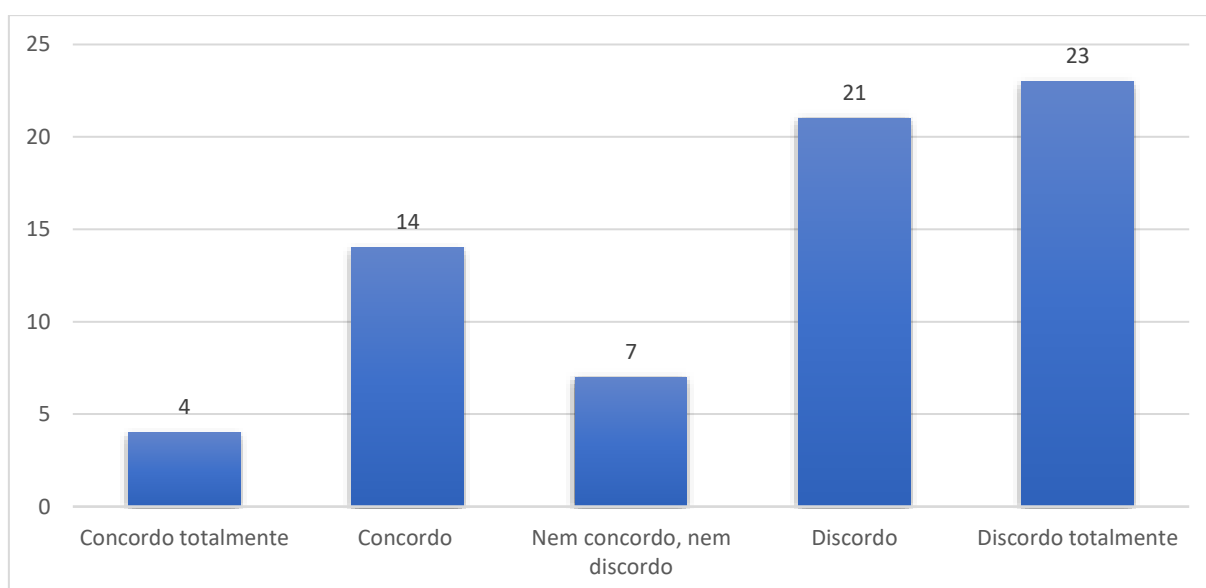
A ênfase, então, estaria em um ensino voltado ao desenvolvimento intelectual para os mais abastados financeiramente, e aos conhecimentos técnicos profissionais (de abordagem mais imediata) do mundo do trabalho para aqueles com menores condições socioeconômicas. Essa perspectiva expressa o caráter seletivo e a vulnerabilidade que historicamente vêm pontuando as desigualdades sociais nesse nível de ensino. (Fabis, 2023, p.123)

A autora destaca que é importante considerar que a formação profissional não se dissocia das reformas curriculares. As reformas curriculares, o que incluem o NEM, são projetadas para adequar os sujeitos às exigências de um mercado caracterizado pela volatilidade, instabilidade, conectividade intensa e pela transferência de responsabilidades para o indivíduo.

Alves, Silva e Jucá (2022) reпреendem que a necessidade de adaptação curricular com flexibilidade a novas condições do mundo do trabalho se tornou um requisito central para os trabalhadores no capitalismo atual, assim a educação dos jovens serve como uma tentativa de reestruturação de um sistema que de forma recorrente reproduz desigualdades.

No contexto da escola analisada, onde os alunos estão inseridos na classificação média baixa de renda, a formação para o mundo do trabalho parece ser atraente para os jovens, mas infelizmente continua reproduzindo a adaptação do ensino as exigências do mercado.

Gráfico 17– Todos os livros didáticos do NEM foram distribuídos aos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Outro problema na execução da implementação do NEM, está na falta de material didático. Entre os alunos 63,7%, relatam não ter recebido livros didáticos das disciplinas do NEM e escancara a falta de investimentos básicos na educação, entre eles, a produção e distribuição de matérias didáticos para as novas disciplinas introduzidas pelo NEM. A reforma, focada apressadamente no aluno, negligenciou o impacto significativo sobre os professores. Problemas cotidianos como a sobrecarga

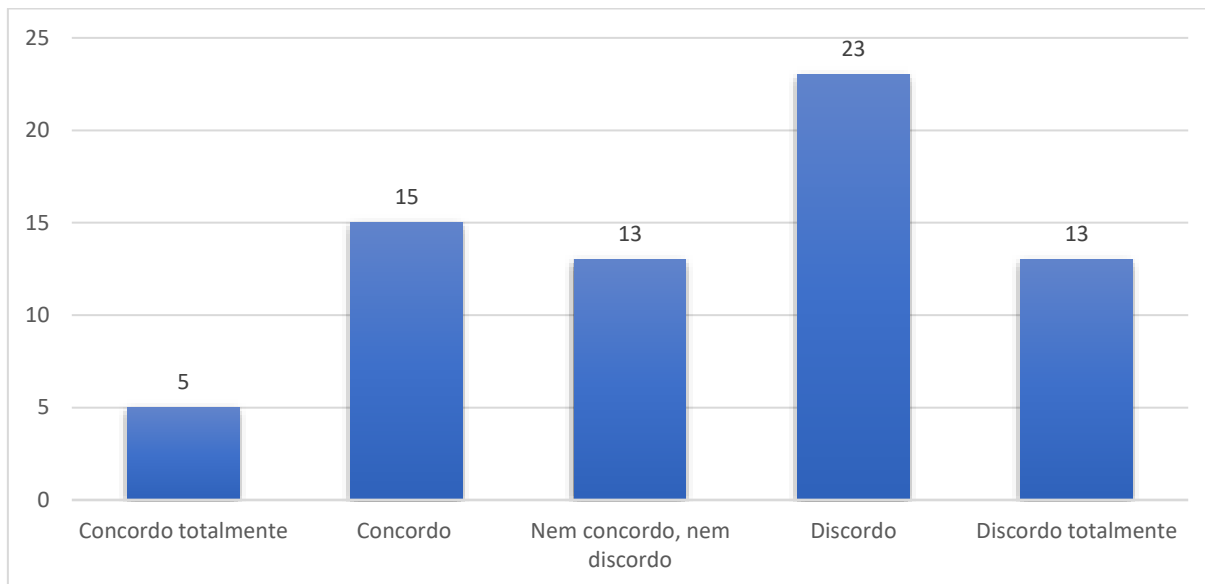
de trabalho, a desvalorização profissional, os baixos salários, a escassez de recursos e as salas superlotadas já faziam parte da realidade docente e foram sensivelmente agravados pela nova política educacional.

Sem formação docente e sem material didático específico para os novos conteúdos introduzidos pelo NEM, a atuação docente nesses conteúdos se ateve ao esforço pessoal de buscar materiais diversos e a preparação intensa das aulas a serem ministradas. Desconsidera-se o professor como chave da inovação educacional e os impõe a execução de políticas elaboradas de fora para dentro. Essa visão despreza a autonomia profissional do docente e as suas reais condições de trabalho. Por isso, muitos educadores interpretaram a inovação do Novo Ensino Médio como uma imposição desarticulada, que ignora a realidade local e institucional onde deve ser aplicada.

Lira (2023) alerta que o livro didático é percebido por parte dos docentes como a bússola essencial para a implementação curricular, o que revela uma mentalidade ainda excessivamente centrada no conteúdo. Essa defesa de que o livro didático deve guiar o trabalho do professor em sala de aula estabelece uma visão tecnicista da educação. Porém, sem formação continuada e material de apoio, os docentes da instituição analisada relataram dificuldades para a planejamento e execução das aulas.

Gomides (2025) discorre que a formação docente, estruturada pelas licenciaturas, capacita os professores primariamente no desenvolvimento de conteúdos específicos de sua área de especialização. Diante desse panorama, é crucial que as políticas públicas priorizem a formação continuada. O foco deve estar em criar condições de trabalho mais atrativas e sustentáveis para esses profissionais. Investir na valorização do corpo docente é essencial para superar os obstáculos atuais e assegurar a continuidade e a qualidade do ensino. Somente assim, as reformas educacionais deixarão de ser meras alterações curriculares e se traduzirão em uma transformação significativa e inclusiva na educação brasileira.

Gráfico 18– 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



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Como o gráfico anterior demonstrou a falta de material didático para todas as disciplinas, o gráfico 18 demonstra que quando há material disponível 52% dos estudantes relatam que os professores da mesma área de conhecimento não combinam a melhor forma de utilizar o livro didático. Essa falta de planejamento coletivo acaba acarretando em repetição de temas e atividades. A gestora da instituição relata a dificuldade dos docentes da instituição em trabalhar de forma interdisciplinar e de uso do livro didático disponível.

Um dos maiores desafios para mim, é o professor trabalhar de forma interdisciplinar. Nós tivemos muita resistência com os livros escolhidos pelo próprio professor. O professor fez a escolha dos livros e não conseguiu trabalhar, porque o livro veio de uma forma interdisciplinar, de uma forma muito diferente do que estavam acostumados. E aí nós tentamos edificar 3 disciplinas. Então, nós não temos, de fato, a utilização desses livros. Matemática e português conseguiu usar mais, mas as outras disciplinas... A matemática tem, não vou dizer que é uma vantagem, mas é uma única disciplina, assim como a língua portuguesa. Agora, quando eu falo de sociologia, filosofia e geografia, eu já tive dificuldades. Então, para mim, a dificuldade ainda é conseguir fazer o professor trabalhar de forma interdisciplinar aquele movimento, um projeto junto com as outras áreas, que algo aconteça de forma interdisciplinar, que é o maior pedido do nossa parte. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

A implementação da interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio (NEM) esbarra em obstáculos práticos, como as limitações dos livros didáticos e a complexidade da articulação docente. Embora a BNCC estabeleça uma organização por áreas do conhecimento que demanda práticas integradas, tal modelo frequentemente desconsidera a formação inicial dos professores e suas especificidades metodológicas.

Essa lacuna estrutural não apenas dificulta a execução da proposta, como também gera desmotivação no corpo docente. Associado às questões da formação docente e da interdisciplinaridade, Souza e Garcia (2020) discorrem:

Sabe-se que a interdisciplinaridade e contextualização entre as disciplinas é um fator muito importante para a compreensão dos alunos sobre os conteúdos, e deve ser devidamente alinhada ao cotidiano. Essa questão não é nova na reforma do ensino médio, mas ela aparece com grande enfoque. No entanto, apesar da complexidade do assunto, é necessário que a escola e seus professores estejam preparados para de fato desenvolver a interdisciplinaridade, sobretudo, a partir de um embasamento teórico aprofundado entre cada uma das disciplinas envolvidas (Souza e Garcia, 2020, p.12)

Diante da insatisfação por parte dos discentes sobre a implementação do NEM e da atuação dos professores da instituição analisada, a partir do gráfico 19, será apresentada a perspectiva dos docentes da instituição sobre a implementação da política pública.

3.3.1.3 Perspectivas docentes sobre a implementação do NEM

Para a presente pesquisa, além da análise das percepções dos estudantes sobre a reforma educacional, têm-se o foco na opinião dos docentes, principais agentes públicos responsáveis por executar a política pública da reforma do ensino médio. As mudanças promovidas pela reforma do ensino médio não afetaram somente a formação dos estudantes, mas também “trouxeram grandes e profundas transformações nas políticas de formação continuada de professores, com o intuito de efetivar a reestruturação curricular, afetando drasticamente o trabalho docente”. (Rodrigues e Santos, 2025, p.3)

A implementação do Novo Ensino Médio expôs e intensificou fragilidades estruturais crônicas na rede pública brasileira, com destaque para as lacunas na

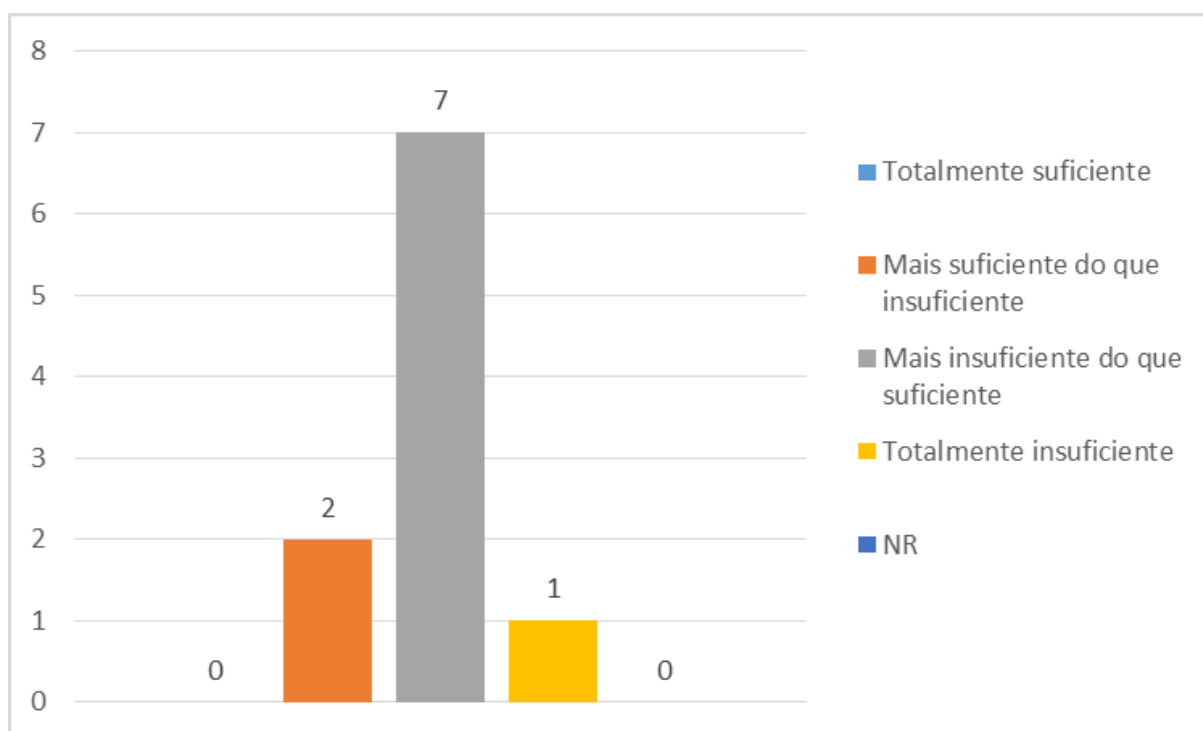
formação continuada de docentes. A implementação precipitada da reforma, negligenciou as repercussões sobre o trabalho docente. A reforma vincula o alcance de seus objetivos e a implementação da BNCC à qualificação dos educadores.

Reconhecendo que a qualidade do ensino depende intrinsecamente da competência docente. A nova legislação propôs uma base curricular dedicada exclusivamente à formação de professores, visando padronizar e elevar o nível do trabalho em sala de aula.

Para tanto, foi publicada a Resolução CNE nº 2 de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tal legislação afirma que incumbe ao professor na competência específica de engajamento profissional “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p.13). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional e a formação continuada estruturam-se sobre um processo cuja base é a auto-formação. Consequentemente, o docente será estimulado a participar de modo proativo na elaboração e no aprofundamento de sua identidade profissional.

A premissa de auto-formação descrita, evidencia uma lacuna da reforma do Novo Ensino Médio: as mudanças estruturais e pedagógicas não foram acompanhadas por uma preparação adequada dos profissionais da educação. Condicionar aos servidores já sobrecarregados por questões cotidianas como salas de aula superlotadas, escassez de recursos, carga de trabalho excessiva, desvalorização profissional, baixos salários, demandas administrativas entre outros tantas competências gerais do docente, o compromisso de auto-formação para executar políticas públicas é demasiadamente repreensível. Diante desta realidade, a aplicação do questionário a servidores da instituição pesquisada, tem como premissa, entender como esses profissionais receberam a reforma do ensino médio em suas práticas profissionais.

Gráfico 19– No início de 2022, para desenvolver seu trabalho, qual era o seu grau de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio?



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na seara quanto à formação docente para implementação do NEM na instituição, dos dez servidores respondentes, 80% admitiu não possuir conhecimento sobre a nova política educacional no início da implementação na instituição que ocorreu em 2022. A gestora da instituição, em entrevista, corrobora com os dados do gráfico 19, ao explanar a ausência de formação continuada para a implementação da política pública na instituição. Segundo a diretora:

A formação disponível aos docentes, foram alguns cursos online que envolviam algumas áreas na escola de formação¹⁶. Mas dependem de autoformação. O Se Ligue na Educação oferta diversos tipos de material, mas, mais uma vez, o professor tem que ir buscar. Entendeu? Então, assim, não teve formação efetiva. Então, a escola teve que caminhar com as suas próprias pernas. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

¹⁶ Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (Minas Gerais, 2025).

Para além da não ocorrência de formação docente para iniciar a implementação do NEM na instituição, há críticas as legislações que direcionam essa temática. Partindo dessa premissa, o governo federal através da Resolução CNE nº 2 de 2019, estabeleceu que a formação de professores deverá estar atrelada a BNCC e, para isso, as instituições superiores que oferecem cursos na área de licenciatura devem adequar seus currículos a fim de formar profissionais capazes de trabalhar conforme estabelece a base.

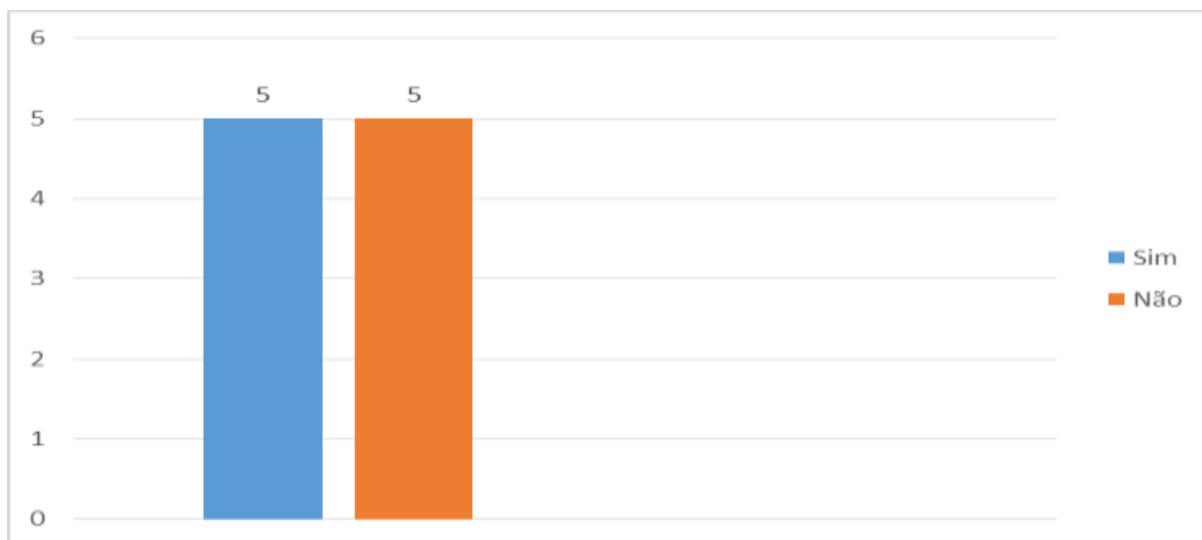
Christakisi e Pelissari(2025) discorrem que a BNCC evidencia uma intenção de focar em habilidades práticas, em detrimento do papel social do docente, que demandaria ações como reflexão e pesquisa. Tal escolha distancia-se de uma postura do docente como sujeito social que exigiria termos como 'refletir', 'pesquisar' ou 'participar', reforçando uma formação pautada na reprodução da técnica profissional.

Sob a lógica da meritocracia individual, as competências são tratadas como um acúmulo de ativos ao longo da vida, assemelhando-se a uma 'cesta de produtos'. Essa concepção de valorização profissional é marcadamente reducionista, pois silencia sobre pilares fundamentais como o piso salarial, plano de carreira, formação continuada, estruturação das escolas, redução do número de alunos por turma, entre outras demandas. Consoante a essa perspectiva Fabis (2023) afirma que:

A formação docente vem sendo atravessada pela dimensão da prática como potencial de transformação da educação, por meio de uma ideia salvacionista e promissora, em prol de uma retórica vinculada ao desenvolvimento de um conhecimento prático e útil. Essas perspectivas traduzem-se em um professor ideal, cuja prática garantiria resultados satisfatórios, produzindo uma docência ancorada na eficiência e na eficácia. Sendo assim, o currículo passa a produzir vivências e situações de aprendizagem com foco imediato em resultados. O imperativo torna-se ter que gerenciar suas atividades e tarefas em um cotidiano escolar cada vez mais individualizado, disperso e letificado, nas tramas de um currículo flexível. (Fabis,2023, p.179)

Para Silva e Araújo (2024), discutir a formação docente em relação à prática pedagógica exige compreender o 'saber-fazer' como um processo complexo, rico em nuances e significados. Essa análise abrange os saberes profissionais plurais que emergem no cotidiano escolar. Tais conhecimentos transcendem a teoria técnica, incorporando as sensibilidades desenvolvidas durante a trajetória do educador e orientando suas decisões no ambiente da sala de aula.

Gráfico 20 – No ano passado, você lecionou a parte flexível, isto é, o itinerário formativo, dentro da sua área de formação inicial ou experiência docente?



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Outro dado que possui relevância, está expresso no gráfico 20. Dos docentes respondentes, 50% afirma que atuou em algumas das disciplinas de itinerários formativos sem possuir formação ou experiência profissional. O fato de lecionar em disciplinas sem possuir formação inicial ou continuada, revela que o fazer docente diante das atuais reformas educacionais se forja e se sustenta pelas competências ligadas ao exercício da docência. Para Ramos (2022):

Isso significa que o conhecimento, o aprendizado do professor, está atrelado ao que ele vai ensinar e não à base, ao conhecimento científico da área em que ele está se formando. Quer dizer, a concepção de formação de professores que está vigorando nessa reforma é uma concepção pragmática, os professores têm que aprender os conteúdos que vão ensinar e não a base científica do seu campo de formação. (Ramos, 2022, p.3)

A autora avança afirmando que atualmente há uma tendência de formação docente, apontando uma redução do papel do professor de um intelectual para um técnico executor. Nessa restrição epistêmica, o professor deixa de ser o especialista em uma área que se habilita ao ensino para tornar-se alguém formado estritamente para a prática pedagógica.

Essa delimitação cognitiva gera uma hierarquização que desvaloriza o profissional. A formação continuada, orientada por uma lógica pragmática e pelas

diretrizes da BNCC, privilegia metodologias em detrimento de discussões filosóficas ou sociológicas. Tal cenário reduz o saber pedagógico à dimensão puramente didático-metodológica, o que é particularmente crítico na educação profissional, onde o ensino é frequentemente reduzido ao 'saber-fazer' técnico.

No contexto da escola analisada, essa realidade se confirma quando metade dos docentes afirmam lecionar disciplinas sem possuir formação para tanto. A sua prática e experiências docentes sustentam e normatizam esse fazer docente, ainda que apresente limites do conhecimento especializado.

Em entrevista com a gestora da instituição, a mesma revela outro aspecto que leva os servidores da instituição a aceitarem ministrar disciplinas mesmo sem possuírem formação: a possibilidade de composição de lotes de aulas sem o adicional de extensão curricular. Na prática, se não optarem por ministrar os itinerários formativos, os servidores ficam condicionados a lecionar 20 aulas semanais em cada cargo, pois as disciplinas de FGB estão atualmente agrupadas em lotes de cinco aulas para cada ano-série. Como cada cargo é composto por 16 horas-aulas semanais, o servidor fica condicionado a ministrar 20 horas|aulas da disciplina a qual possui formação inicial ou 15 horas-aula acrescido de um itinerário (uma ou duas horas-aula semanais).

Assim, para viabilizar uma redução da extensa jornada de trabalho, muitos servidores optam em ministras os itinerários formativos, ainda que apresentem limitações de formação. A gestora da instituição afirma que:

A partir do momento que o Estado permite compor o cargo do efetivo com esses itinerários, aí as coisas ficam mais fáceis. Quando não era permitida a dificuldade de achar um professor. Por conveniência do próprio servidor, ele passa a ministrar os itinerários e aí a gente não precisa de uma pessoa que tem ATL Vamos imaginar, matemática, 5, 5, 5. Para ele pegar, compor o cargo dele ele ficaria com 20. Então era mais conveniente para o professor ir para a escola, ficar com 16, pegar uma de itinerário, ficar com 16 e não ficar com 20 aulas. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

Ao relatar sobre profissionais da educação que lecionam por intermédio de Autorização para Lecionar a Título Precário (ATL)¹⁷, a gestora expõe a temática do

¹⁷ Autorização para Lecionar a Título Precário (ATL) é um serviço gratuito oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Destina-se a candidatos ao cargo de Professor de Educação Básica, contemplando os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de projetos

notório saber, que consiste na possibilidade de profissionais graduados não licenciados (bacharéis, tecnólogos e técnicos) atuem como professores com base em suas experiências. Christakisi e Pelissari (2025) classificam a atuação de profissionais não docentes na educação como uma forma silenciosa de desqualificação profissional do professor, além do que adia a implementação efetiva de políticas de fomento à formação de docentes.

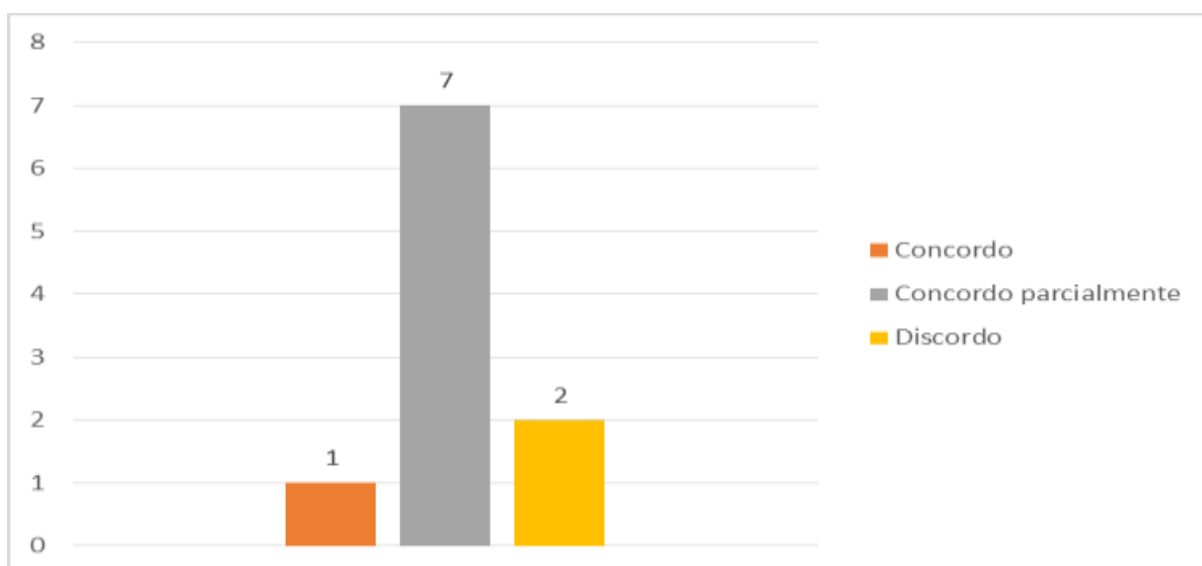
A diretora, em entrevista, descreve que na instituição a atuação de profissionais não docentes foi uma questão conturbada. Em sua narrativa afirma que:

Tivemos e não deu certo. Nós tivemos uma pessoa formada em engenharia, que não se adequou, eu acho que o principal é o professor ser professor, apesar de que todo mundo pode virar um professor. Nós não podemos virar médico, mas todo mundo pode virar professor. Eles não têm a didática. Eles não aprendem a didática de como aplicar. E aí nós tivemos diversos problemas relacionados a uma pessoa que não tem licenciatura e foi ofertada a ele a disciplina de Tecnologia e Inovação. O notório saber era visível que ele dominava, ele tinha esse notório saber e a gente achou que seria excelente. Infelizmente foi um caos. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

De acordo com Gomides (2025) a contratação de profissionais por notório saber constitui uma estratégia paliativa do governo para enfrentar problemas históricos do ensino médio, como o déficit docente e as restrições orçamentárias. No entanto, essa abordagem pragmática e economicista compromete a qualidade pedagógica, uma vez que a oferta de itinerários formativos passa a ser ditada pela disponibilidade imediata de profissionais, em vez de se pautar pelas necessidades educacionais ou pela qualificação acadêmica dos professores.

educacionais autorizados pela SEE-MG. Essa autorização pode atender às necessidades das redes estaduais, particulares e municipais de ensino, ampliando as possibilidades para os profissionais que desejam atuar na área educacional de forma temporária e contribuir para o fortalecimento da educação em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2025g)

Gráfico 21– Considerando o ano passado, de forma geral, você ficou satisfeito ao lecionar a parte flexível (itinerários formativos)?



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante do questionamento sobre a satisfação pessoal em lecionar disciplinas dos itinerários formativos, apenas 1(um) servidor apresentou resposta positiva. Esse resultado mostra que apesar do esforço dos servidores em pesquisar, planejar e produzir materiais para ministrar essas disciplinas, a grande maioria se mostra insatisfeita com a própria atuação docente.

Ademais, vale destacar, que todos os participantes possuem formação inicial em disciplinas do FGB e que suas práticas docentes, o que incluem a avaliação da aprendizagem, possuem pesos e retóricas diferentes das disciplinas dos itinerários formativos que se caracterizam por aprovação automática. Essas diferenças, agregadas a falta de material didático, formação continuada ineficaz e condições estruturais desfavoráveis como salas de aulas lotadas, tornam a execução dessas disciplinas desconfortáveis a esses profissionais.

Silva e Araújo (2024), destacam que a formação inicial de professores padece de um anacronismo curricular: a teoria oferecida pelas universidades não dialoga com as exigências práticas das recentes reformas educativas, como o Novo Ensino Médio. Essa desconexão deixa os docentes desamparados diante da necessidade de flexibilizar métodos de ensino em vista da transformação curricular de suas próprias disciplinas. Em um dos depoimentos feitos pelos docentes no questionário aplicados

e respondidos por dez servidores da instituição analisada, o professor A descreve suas angústias sobre a implementação do NEM na instituição. O professor afirma que:

Novo Ensino Médio tende a ampliar as desigualdades educacionais no país porque muitas escolas públicas, especialmente as que estão em regiões mais vulneráveis, não dispõem de infraestrutura adequada, corpo docente suficiente ou recursos para oferecer diferentes itinerários formativos, como os de caráter técnico e profissional. Além disso, há preocupações quanto à carga horária e à excessiva flexibilização do currículo, que podem reduzir o tempo dedicado às disciplinas da formação geral. A reforma foi colocada em prática sem uma discussão ampla com a comunidade escolar e que o foco na formação profissional pode limitar o desenvolvimento integral dos estudantes, prejudicando sua preparação para o ensino superior e para o exercício pleno da cidadania. Outro fato está relacionado à falta de preparação do corpo docente. (Professor A, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

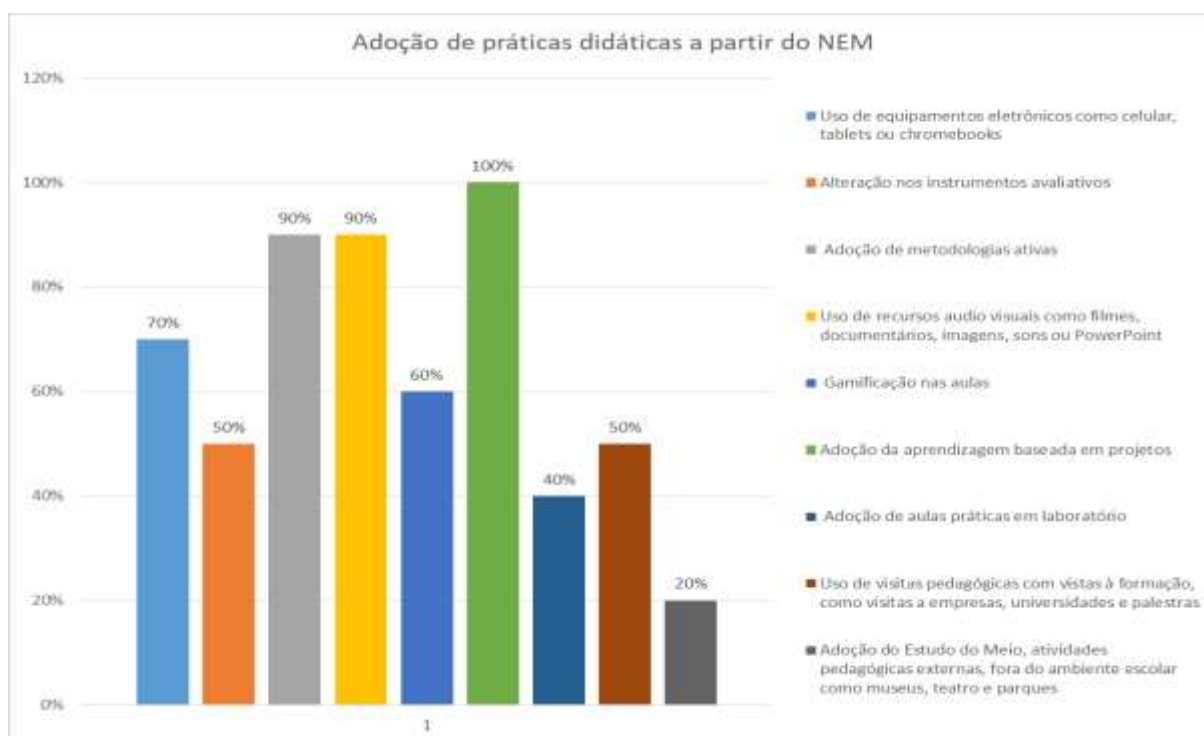
Ainda sobre a formação docente o professor B assegura:

Acredito que as escolas não estavam preparadas e equipadas para o Novo Ensino Médio. Além disso, os profissionais da educação não passaram por uma orientação e por uma capacitação efetivas. Portanto, não estavam totalmente preparados para as mudanças e para torná-las um diferencial na vida dos estudantes. (Professor B, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025)

Dos achados da pesquisa obtidos através da aplicação do questionário aos servidores da instituição, em sua totalidade, esses profissionais declaram que dos apoios recebidos para auxiliar seu trabalho na implementação do NEM, o mais afetivo se deu através de reuniões pedagógicas com equipe gestora da escola. Essas reuniões de caráter obrigatório a todos os servidores, se mostraram pertinentes para estudo das normativas e materiais a respeito da temática.

Apesar dos servidores protestarem quanto a falta de formação continuada e materiais de apoio, a pesquisa evidenciou que a partir da implementação da reforma no ensino médio, houve um movimento por parte dos servidores de alteração de suas práticas cotidianas para atender as demandas da nova legislação, principalmente a respeito do incentivo ao protagonismo juvenil.

Gráfico 22 – Alteração da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Fica evidente pelos dados do gráfico 22, o esforço por parte dos professores em modificar sua *práxis* para adequação a nova normativa educacional. Segundo Silva et al., (2023) as práticas pedagógicas referem-se às abordagens adotadas pelos professores em sala de aula para alcançar os objetivos educacionais. Isso inclui a seleção de materiais didáticos, o planejamento de aulas, a organização do espaço de aprendizagem e a interação com os alunos. As práticas pedagógicas podem variar amplamente, desde métodos expositivos até abordagens mais interativas, como aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e uso de tecnologia.

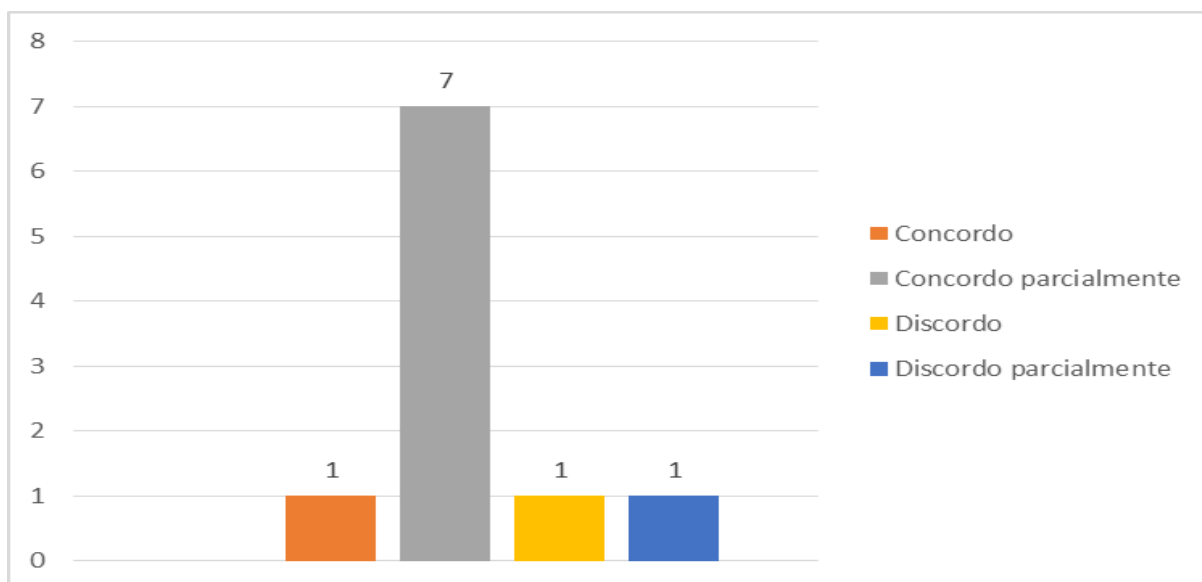
No exercício da docência no ensino médio na instituição pesquisada, apesar da resistência e não concordância da maneira como a política pública foi construída e implantada, foi observada uma disponibilidade por parte dos docentes em confrontam-se com a premência da implementação do NEM no pós-pandemia, malgrado as limitações impostas pela nova organização curricular. Esse desafio manifesta-se tanto na difícil conciliação entre o não abandono dos conteúdos específicos e as novas diretrizes normativas, quanto na mobilização de recursos didáticos que fomentem a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil.

Os altos índices apresentados no gráfico 22, de adoção de metodologias mais dinâmicas, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias, mostra o grande esforço que os professores da instituição desprenderam para dar viabilidade e sentido prático na execução da política pública do NEM. Ainda que sem formação e investimento, projetos desenvolvidos na instituição por professores e alunos, tiveram boa repercussão local e regional. Em questão aberta e facultativa do questionário aplicado aos professores o professor C afirma que um dos pontos positivos da implementação do NEM na instituição está ligado ao “desenvolvimento de um maior protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem” (Professor C, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Em entrevista, a diretora escolar destaca:

Então, todas essas práticas que foram desenvolvidas a partir de 2022, Seminário do Trabalho, a Feira de Ciências e a Revista. A Feira de Ciências, nós somos finalistas na FEMIC, em Belo Horizonte, juntamente com mais dez escolas da Argentina, do Uruguai, de São Paulo. Então, eu acho que o ponto mais positivo foi esse engajamento, esse protagonismo juvenil que os meninos desenvolveram, que a Feira de Ciências é o principal para mim. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

Tanto servidores como a gestão demonstram convicção de que a política pública do NEM contribuíram para elevar o protagonismo juvenil através da adoção de práticas centradas na aprendizagem colaborativa. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas dos professores foi essencial para elevar o nível de autonomia e proatividade dos alunos no planejamento e execução dos projetos e atividades desenvolvidos a partir da implementação do NEM.

Gráfico 23– Promove a elevação da qualidade do ensino no país. Desenvolve as competências e habilidades dos (as) jovens necessárias para atender às demandas da sociedade contemporânea



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por fim, o gráfico 23 traz uma apreensão da maioria dos servidores sobre a qualidade do ensino. Apesar de destacarem que o NEM tem contribuído para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, os professores e a gestão, argumentam que a execução de projetos e atividades mais dinâmicas demandam maior dedicação e tempo das aulas e que a redução da carga horária das disciplinas de FGB, que tem acarretado uma redução de aulas expositivas que consideram essenciais para a plena execução do currículo.

Em relato, o professor D salienta “o NEM deveria vir com menos carga horária de projetos” (Professor D, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Já o professor E destaca que “reduziu muito o tempo das disciplinas tradicionais, os alunos perderam o interesse devido ao currículo extenso de áreas de conhecimento” (Professor E, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025). Outrossim, o servidor F evidencia “não sou favorável à forma como foi implementado pois ainda não permite ao aluno se preparar adequadamente para o Enem, vestibulares e concursos públicos” (Professor F, questionário aplicado entre os dias 20/10 a 30/10 de 2025).

As preocupações dos professores da instituição colidem com a perspectiva de Silva; Krawczyk; Calçada, (2023), que frisam que 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.

A diretora da instituição salienta que:

O NEM deixa de lado, na minha opinião, ponto muito importante que é o foco no conteúdo. Ele tira parte do conteúdo, parte das aulas da FGB e introduz conteúdos que já tem aprovação automática, mínimo de nota do aluno 15, para dar a esse aluno um protagonismo juvenil. Mas, ao mesmo tempo, as avaliações externas continuam cobrando um currículo da FGB e que o novo ensino médio tira parte. E essa, inclusive, é uma das críticas gerais do Novo Ensino Médio, que quando ele tira disciplinas da formação geral básica, ele está tirando a possibilidade desse aluno prosseguir na carreira acadêmica porque provavelmente ele vai ter maior dificuldade de entrar para uma faculdade federal, de passar no concurso, porque todas as avaliações continuam sendo no padrão tradicional. (Diretora, entrevista concedida em 23/12/2025).

Nos diálogos estabelecidos com docentes e discentes da instituição pesquisada, evidencia-se que a flexibilidade é o eixo motor dos movimentos curriculares. Essa dinâmica impulsiona os sujeitos a fluxos constantes de capacitação e trocas colaborativas, permitindo que os professores transcendam as fronteiras de conhecimentos específicos em favor de abordagens mais integradas e abrangentes.

A análise dos relatos revela uma transição fundamental: o deslocamento do trabalho docente individualizado para uma prática coletiva e interdisciplinar. A migração da lógica disciplinar para a organização por áreas de conhecimento configura-se como uma nova "geometrização" do currículo, até então rígido. Essa reconfiguração exige que o professor busque saberes para além de sua formação inicial, tornando o planejamento mais maleável e colocando o estudante em uma posição de protagonismo emergente.

Entretanto, muitos docentes manifestam a percepção de que suas licenciaturas já não suprem as demandas de uma prática holística. Nesse contexto, a flexibilidade direcionada aos estudantes impõe aos professores um estado de prontidão ininterrupta de busca de aprendizagem de novas habilidades, o que acarreta muitas horas de planejamento individual e coletivo para a condução das práticas em sala de aula. Fabis (2023) alerta que:

O sentido de flexibilidade aqui é a de um currículo que, ao maleabilizar práticas, tornando-as mais “livres” e menos rígidas, aumenta e estende as demandas de trabalho e as horas de planejamento. Há também um deslocamento de atividades de cunho teórico para atividades práticas, com foco na atração, no envolvimento e na geração de prazer ao jovem. (Fabis, 2023, p.159)

As interlocuções com docentes e discentes revelam que o projeto do Novo Ensino Médio (NEM) implementado na escola pesquisada, converge para a formação de um estudante pautado pelo autodesenvolvimento e pela capacidade de autogestão frente a cenários voláteis e imprevisíveis da sociedade contemporânea. Esse imperativo de aprendizagem contínua exige um docente que se desdobre na diversificação de suas práticas, visando captar a atenção e reduzir o desinteresse juvenil. Nesse processo, observa-se uma intensificação do planejamento pedagógico, tendo o professor que remoldar suas práticas docentes.

Inspirada nas ideias de Fabis (2023), o que se observa na escola pesquisada é um imperativo do uso de metodologias e avaliações atravessadas pela sedução e entretenimento, para a manutenção de um aluno sempre letificado. Embora as aulas ganhem fluidez, proporcionem um maior protagonismo juvenil e estabeleçam uma melhor identificação do jovem com a instituição escolar, o que preocupa os docentes é que suas aulas, permanecem forjadas por cobranças institucionais sistemáticas, criando um paradoxo entre a suavização das práticas e o rigor do desempenho acadêmico e de resultados das avaliações externas.

Essa reconfiguração força os licenciados em áreas específicas a assumirem o papel de "docentes de área", reinventando seu trabalho em uma lógica colaborativa e flexível, alinhada às demandas contemporâneas do mundo do trabalho. Como reforça Fabis (2023):

O professor oferece mais liberdade para conduzir as aulas de maneiras variadas, ao mesmo tempo em que é submetido em excessivas horas de planejamento e organização, uma vez que, para ampliar seus saberes além do componente curricular em que é licenciado, precisa ampliar seus repertórios e investir em ações lúdicas e diferenciadas. (Fabis, 2023, p.170)

A implementação curricular do NEM reconfigura as posições de docentes e discentes, estabelecendo novos cenários à medida que as alterações pedagógicas se consolidam. Nesse novo arranjo, os estudantes são motivados à participação ativa, à

pesquisa e à tomada de decisão, moldando um perfil de aluno engajado e "letificado" (movido pelo entusiasmo ou leveza das práticas). Contudo, esse currículo produz vivências com foco imediato em resultados, impondo ao jovem o imperativo da autogestão em um cotidiano cada vez mais individualizado e disperso.

Por fim, a flexibilidade curricular, embora organize estratégias diversificadas em ambientes de inovação, não prescinde da garantia de desempenho em avaliações externas, preocupação latente dos professores. Evidencia-se, assim, uma ambivalência central no NEM: ao mesmo tempo em que se promovem práticas diversificadas e aparentemente "leves" aos estudantes, os docentes são submetidos a uma sobrecarga de planejamento de aulas e produção de matérias, além de manterem um controle rigoroso sobre as tarefas administrativas e o acompanhamento contínuo dos estudantes.

Inovação e performance tornam-se, portanto, as duas faces de uma mesma moeda, exigindo do estudante um protagonismo que carrega consigo o peso da autorresponsabilização e resultados positivos em avaliações externas que cobram um currículo que foi reduzido pela política pública do NEM.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este estudo investigou as percepções e experiências de estudantes e professores acerca da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual na Zona da Mata de Minas Gerais. Nesse contexto, a pesquisa buscou responder quais as percepções estudantis e docentes sobre o Novo Ensino Médio. O objetivo geral consistiu em analisar o processo de implantação do NEM e as percepções dos atores envolvidos, propondo, adicionalmente, um Plano de Ação Educacional alinhado à Lei nº 14.945/24, conhecida como a "reforma da reforma". Como objetivos específicos, a pesquisa descreveu os desafios e êxitos da implementação, examinou o planejamento da grade curricular e dos itinerários formativos a partir de 2022 e propõe diretrizes para equalizar as oportunidades de aprendizagem, adequando o modelo à realidade local.

Para construção da pesquisa, no capítulo 2, foi narrado o contexto histórico do ensino médio no Brasil desde a monarquia, analisou-se o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola da Zona da Mata de Minas Gerais e descreveu-se o panorama da escola pesquisada.

A entrevista semiestruturada com a gestora, aplicação dos questionários a professores e alunos, análise dos documentos normativos e legislações, dos registros internos da instituição e a leitura estruturada do referencial teórico compuseram os dados analisados no capítulo 3 e revelaram que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), regido pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente alterado pela Lei nº 14.945/2024, trouxeram inovações no contexto da prática docente na instituição com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e impulsionar o protagonismo estudantil, tendo boa aceitação entre os discentes.

Mas a pesquisa também aponta para uma percepção de declínio na qualidade do ensino com a redução de aulas de disciplinas de FGB, uma sobrecarga aos docentes que tiveram que realinhar suas práticas sem formação continuada adequada e desmotivação por parte dos estudantes sendo o aumento da carga horária um dos pontos de maior tensão, sendo descrita pelos estudantes como exaustiva e dissociada da realidade material da escola, que carece de infraestrutura e recursos básicos.

Ademais, a reconfiguração curricular que priorizou os itinerários formativos e o Projeto de Vida em detrimento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) gerou um descompasso estrutural. Esse cenário impôs aos docentes o desafio de

ministrar conteúdos alheios às suas formações específicas, resultando em uma sobrecarga que não deriva de insuficiência técnica, mas de uma implementação que negligenciou a especialidade pedagógica. Assim, a crítica dos sujeitos escolares recai sobre as fragilidades do planejamento da reforma e a ausência de suporte adequado.

Embora o NEM tenha sido idealizado sob a retórica da flexibilização e do alinhamento ao mercado de trabalho, os dados indicam que as aspirações acadêmicas dos estudantes foram marginalizadas pela redução da FGB. Diante da desconexão entre as intenções da política pública e a sua viabilidade prática, este estudo fundamenta a elaboração do Plano de Atendimento Educacional (PAE). O referido plano propõe ações concretas para mitigar os impactos negativos identificados, priorizando a formação docente e o protagonismo dos discentes na construção de um ensino médio verdadeiramente inclusivo.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL (PAE)

Este Plano de Ação Educacional (PAE) foi estruturado para implementar a políticas públicas do NEM por meio de estratégias participativas, visando mitigar os impactos das transições curriculares sobre professores e alunos. A proposta fundamenta-se na criação grupos de estudo formado por membros diversos da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e responsáveis) para que conscientes das normativas e legislações possam propor ações plausíveis e factíveis para intervenções necessárias e se tornem protagonistas da implementação da política pública.

Complementarmente, após estudo das normativas vigentes sobre o NEM, serão produzidos materiais informativos acessíveis para esclarecer as mudanças curriculares e suas implicações práticas. Para alavancar a participação estudantil, propõem-se instituir o grêmio estudantil. A instituição pesquisada, atua a 60 anos como principal instituição de ensino na cidade e nunca foi instituído o grêmio estudantil. Na perspectiva de aprimorar a gestão democrática e promover um ambiente participativo entre estudantes e escola, o grêmio estudantil poderá contribuir para a construção de um currículo significativo para os estudantes.

Ainda sobre as demandas dos alunos, prevê-se a construção do quadro de horários com base nas necessidades dos discentes, afim de reduzir a sobrecarrega e desgaste dos alunos, com uma disposição de horários eficiente evitando períodos

seguidos da mesma matéria ou matérias similares, distanciamento/fragmentação de aulas, intercalar disciplinas complexas com outras mais plácidas na intenção de fortalecer a aprendizagem discente.

No âmbito da formação docente, o PAE prevê a utilização do Módulo III/ horas extraclasse, que consiste cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo professor de educação básica das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, para instituir comunidades de prática docente e formação continuada e aprimoramento em serviço. As comunidades de prática docentes consistem em criar um espaço intencional e contínuo de reflexão compartilhada, construção coletiva de práticas pedagógicas e aprimoramento profissional.

A execução ocorrerá na escola estadual pesquisada a partir de 2027, utilizando infraestrutura própria e recursos digitais disponíveis. O monitoramento será semestral, conduzido por uma comissão paritária. Esta abordagem colaborativa busca não apenas alinhar as práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos, mas também fortalecer o protagonismo estudantil e a equidade no ambiente escolar. No quadro 7, estão listadas todas as ações sugeridas.

Quadro 7– Dados da Pesquisa e Ações Propositivas

Nº	Dados de Pesquisa	Ação Propositiva
1	Desconhecimento das legislações e normativas sobre a política pública	Grupos de estudo de legislações e normativas do Novo Ensino Médio e apresentação da proposta de implementação a comunidade escolar
2	Desconhecimento das legislações e normativas sobre a política pública	Desenvolvimento de materiais informativos sobre as mudanças curriculares
3	Baixa participação discente nas decisões pedagógicas e administrativas	Instituir grêmio estudantil
4	Baixa frequência no contraturno	Construção do quadro de horários com base nas necessidades dos alunos
5	Falta de formação docente continuada	Instituir comunidades de prática docente

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A implementação destas ações é fundamental para mitigar os efeitos adversos das transições curriculares, assegurando que as mudanças sejam assimiladas e acolhidas pela comunidade escolar. O plano visa consolidar o protagonismo discente, proporcionando meios para que os estudantes participem ativamente do processo e a valorização docente através do compartilhamento coletivo de boas práticas e auxílio mútuo. Além disso, busca-se a convergência entre as práticas pedagógicas e conveniências docentes para contribuir com a formação docente continuada sem sobrecarregar ainda mais esses profissionais.

A execução será pautada pela responsabilidade compartilhada: a gestão escolar articulará a comunicação entre os atores; a coordenação pedagógica liderará as formações no Módulo III; os representantes estudantis atuarão na mediação de demandas e os docentes adaptarão suas práticas às necessidades apontadas pertinentes a melhor execução da política pública, convergindo para aprendizagens significativas aos estudantes.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

O Plano de Atendimento Educacional (PAE) consiste numa proposta construída a partir dos resultados da pesquisa. O PAE foi construído utilizando a ferramenta 5W2H. Segundo Diniz e Carrazoni (2018), a planilha 5W2H se constitui numa ferramenta que fornece suporte para o planejamento de ações a serem desenvolvidas por determinada instituição.

A ferramenta é composta por um quadro com colunas, cada uma delas acompanhadas por um título, palavras da língua inglesa: *Why* (Por que?), *What* (O que?), *Who* (Quem?), *When* (Quando?), *Where* (Onde?), *How* (Como?) e *How Much* (Quanto?). O 5W2H é utilizado para auxiliar na elaboração de um plano de ação e para dar suporte em sua execução. Ao descrever os problemas diagnosticados e posteriormente, com o preenchimento das colunas, especificar os planos de ação para resolução dos problemas, busca-se facilitar a compreensão por meio da definição de métodos, prazos, responsabilidades, objetivos e recursos a serem utilizados.

O quadro 8 sistematiza as ações propositivas diante dos achados da presente pesquisa, para mitigar os efeitos restritivos da implementação do NEM na escola analisada.

Quadro 8 – Ações a Serem Executadas Pela Equipe Gestora

Nº	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Estudo de legislações e normativas do Novo Ensino Médio	Promover conscientizaçã o sobre a temática através do estudo de legislações e normativas sobre Novo Ensino Médio	Na escola: sala de reuniões ou planejamento	Início do planeja-mento no 1º trimestre letivo de 2027	Grupos de estudo formado por membros diversos da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e responsáveis)	Encontros trimestrais do grupo de estudos	Recursos humanos, físicos e tecnológicos já disponíveis na instituição
2	Produção de materiais informativos sobre as mudanças curriculares	Garantir que a comunidade escolar compreenda as mudanças.	Na escola: sala de reuniões ou planejamento	Início do planeja-mento no 1º trimestre letivo de 2027	Grupos de estudo formado por membros diversos da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e responsáveis)	Produção de matérias impressos, postagens nas plataformas digitais para comunicação da instituição e oficinas e palestras explicativas sobre as mudanças.	Impressões simples reproduzidas na própria instituição, produção de recursos audiovisuais como vídeos e posts nas mídias sociais da instituição e busca de palestrantes com instituições parceiras da região.
3	Instituir grêmio estudantil	Baixa participação discente nas	Na escola	Início do planeja-mento no	Estudantes, professores, gestão escolar,	Construção de estatuto para o grêmio estudantil,	Impressão simples e busca de

		decisões pedagógicas e administrativas		1º trimestre letivo de 2027	equipe pedagógica e Coordenação de Juventude da SRE	processo democrático de eleição para composição do grêmio e palestras com os analistas da Coordenação da Juventude de SRE	palestrantes na SRE
4	Construção do quadro de horários com base nas necessidades dos alunos (evitar períodos seguidos da mesma matéria ou matérias similares, distanciamento /fragmentação de aulas, intercalar disciplinas complexas com outras mais tranquilas)	Baixa frequência no contraturno	Na escola	Início do planejamento no 1º trimestre letivo de 2027	Estudantes, professores e gestão escolar	Levantamento dos principais problemas que sobrecarrega os alunos na composição do quadro de horários e realizar as adaptações	Recursos humanos, físicos e tecnológicos já disponíveis na instituição
5	Instituir comunidades	Falta de formação	Na escola	Início do planeja-	Professores e equipe pedagógica	Criar um espaço intencional e	Recursos humanos, físicos e

	de prática docente	docente continuada		mento no 1º trimestre letivo de 2027		contínuo de reflexão compartilhada, construção coletiva de práticas pedagógicas e aprimoramento profissional e fortalecer a autonomia docente, através do compartilhamento e experimentação didática coletiva durante a execução das horas de planejamento de caráter obrigatório a todos professores	tecnológicos já disponíveis na instituição
--	--------------------	--------------------	--	--------------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.2.1 Detalhamento da Proposição

O Quadro 8 elucida as ações propostas e seus respectivos cronogramas de execução. Caracterizadas pela flexibilidade contextual, tais iniciativas visam mitigar os desafios inerentes à implementação do NEM fomentando um ambiente escolar democrático, inclusivo e pautado pelo engajamento coletivo. Nas subseções subsequentes, procedemos a análise detalhada de cada estratégia deste PAE.

4.2.2 Estudo de Legislações e Normativas do Novo Ensino Médio

A presente pesquisa utilizou de aplicação de questionários para levantamento de dados. Em uma das questões sobre grau de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio, das respostas obtidas, nenhum professor ponderou ter conhecimento suficiente para a implementação da política.

A partir dessa constatação torna-se necessário um estudo mais abrangente das legislações e normativas que regem a política pública do NEM, para que conscientes das limitações legais, a comunidade escolar possa colaborar de forma mais pontual e eficiente nos problemas apresentados na implementação da política pública.

Deve-se ressaltar que de acordo com o perfil da instituição pesquisada, a mesma fica restrita a um arranjo de matriz curricular pré-estabelecido pela SEE-MG, mas sendo possível a escolha de duas eletivas da grade curricular. Dentro da margem de autonomia dada as instituições escolares, é imprescindível que a comunidade escolar tenha pleno conhecimento das legislações vigentes que as regem para tomar decisões mais eficientes.

Para o estudo das legislações deverá ser formado um grupo de estudo formado por dois membros de cada setor da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e responsáveis) escolhido através de eleição por seus pares. Após a composição do grupo de estudos, seus membros deverão se reunir trimestralmente para estudar as legislações e normativas, analisar as adequações necessárias que a instituição possa realizar e definir escolhas e metas para impulsionar práticas que corroborem com a melhoria da qualidade do ensino.

Essas reuniões ocorrerão em etapas, apresentando as mudanças propostas, seus objetivos e impactos práticos no cotidiano escolar. A condução será feita por

representantes da gestão escolar e coordenação pedagógica, com o apoio dos professores, assegurando que o conteúdo seja transmitido com autoridade e clareza. Para facilitar o entendimento, as sessões serão divididas em blocos temáticos, abordando alterações curriculares, novas rotinas e as responsabilidades de cada segmento da escola. A dinâmica contará com o suporte de recursos audiovisuais, como vídeos explicativos e infográficos, tornando as informações mais atraentes e didáticas. Além disso, haverá momentos dedicados a perguntas e respostas, permitindo que os participantes esclareçam suas dúvidas de forma direta e objetiva.

4.2.3 Produção de materiais informativos sobre as mudanças curriculares

Após os encontros do grupo de estudos sobre a política pública serão produzidos materiais informativos impressos e audiovisuais como panfletos, vídeos e posts nas mídias sociais da instituição sobre as mudanças curriculares e sobre as ações adotadas pela instituição para efetivar a implementação. A produção desses materiais visa garantir uma comunicação transparente e acessível a toda a comunidade escolar, especialmente aos estudantes.

A elaboração desses conteúdos contará com a participação ativa dos representantes de turma, que ajudarão a ajustar a linguagem e identificar os pontos de maior dúvida. Essa construção coletiva garante que os recursos sejam não apenas informativos, mas também relevantes e eficazes para a consulta contínua de todos.

4.2.4 Instituir Grêmio Estudantil

Nos tempos atuais, cada dia mais, fazem-se necessárias a participação e a atuação dos alunos na vida da escola. É no espaço escolar que os jovens aprendem a conhecer, a fazer, a conviver e a ser e sua representação nas atividades de sua instituição de ensino é o que vem a fomentar seu protagonismo na construção das regras e normas, bem como a construção de um espaço democrático (Minas Gerais, 2014).

A CF/ 88, em seu artigo 1º, parágrafo único, afirma: “Todo poder emana do povo e será exercido por seus representantes eleitos ou, diretamente, nos termos desta constituição”. Ao estabelecer que o poder emana do povo, a constituição federal define o Brasil como uma democracia participativa. Isso significa que, além de votar,

o cidadão tem o direito de influenciar políticas públicas e monitorar o Estado por meio de organizações sociais a exemplo das associações e dos grêmios estudantis.

A instituição analisada nunca teve a instituição do grêmio estudantil, mas atua com a participação de representantes de turmas, ação orientada pela SEE-MG para cumprimento do PNE 2014-2024 propôs, na Meta 19, que fossem asseguradas, até 2016, condições para a efetivação da gestão democrática da Educação (BRASIL, 2015).

Assim para incentivar a participação dos jovens no processo educativo, a SEE prevê a implementação de instâncias de representação estudantil na gestão das escolas. Vale ressaltar que esse movimento deve ser liderado pelos estudantes, garantindo que o grêmio cumpra seu papel legítimo de porta-voz do corpo discente. Mais do que uma formalidade, o pleno funcionamento dessas organizações contribui para a autonomia dos jovens, o fortalecimento do diálogo e a construção de uma cultura cidadã integrada ao projeto pedagógico.

Para a implementação desta ação, estima-se que o processo de formação do grêmio estudantil terá início no terceiro trimestre de 2026, fundamentado em etapas democráticas e participativas. A fase inicial consistirá em encontros informativos para esclarecer o papel dessa organização e sua importância na integração entre os alunos e a gestão escolar. Esse movimento busca conscientizar o corpo discente sobre como a representação estudantil pode fortalecer o ambiente educacional.

No primeiro trimestre de 2027, será lançado o edital para a inscrição de chapas, permitindo que os candidatos apresentem suas propostas em campanhas eleitorais organizadas dentro da escola. A escolha dos representantes ocorrerá de forma transparente por meio de votação por cédulas, incentivando a ampla participação. Após o resultado, os eleitos passarão por reuniões de capacitação para garantir que estejam preparados para atuar com eficiência em suas novas funções.

Com o grêmio estabelecido, os encontros de discussão passarão a ter pautas estruturadas, construídas com o suporte dos representantes de cada turma. Os debates abordarão temas essenciais, como adaptação curricular, infraestrutura escolar e engajamento estudantil. Durante esses encontros, professores e coordenadores atuarão como mediadores, assegurando que o diálogo seja sempre respeitoso, construtivo e que todos tenham voz ativa.

Além de ser um espaço de troca de ideias, o grêmio servirá como uma ferramenta de aprendizado prático sobre cidadania e gestão democrática. Todas as decisões e ações serão devidamente documentadas e divulgadas para a comunidade escolar, garantindo total transparência. Essa iniciativa consolida o protagonismo juvenil, promovendo um ambiente colaborativo e voltado para a construção de soluções que beneficiem a educação e a responsabilidade social.

4.2.5 Construção do quadro de horários com base nas necessidades dos alunos

A elaboração de um quadro de horários centrado nas necessidades pedagógicas e cognitivas dos alunos é fundamental para garantir um fluxo de aprendizagem eficiente e reduzir o desgaste mental. Ao evitar períodos seguidos da mesma disciplina ou de matérias com exigências similares, a instituição previne a saturação dos estudantes e mantém o nível de concentração ao longo do dia escolar. Compreendemos que um cronograma equilibrado, que respeita o ritmo de absorção de conteúdo do estudante, transforma a rotina escolar em um ambiente mais dinâmico, fluido e menos exaustivo.

Para potencializar o engajamento, é estratégica a prática de intercalar disciplinas de alta complexidade teórica, como Matemática ou Física, com atividades mais leves ou práticas, como Artes e Educação Física. Essa alternância funciona como uma "pausa ativa" para o cérebro, facilitando a transição entre diferentes áreas do conhecimento sem sobrecarregar a memória. Além disso, o planejamento deve buscar a continuidade lógica, eliminando a fragmentação excessiva ou janelas de ociosidade no horário, fatores que frequentemente dispersam o foco do aluno e quebram o ritmo acadêmico necessário para o sucesso escolar.

Essa organização estrutural reflete diretamente na melhoria dos índices de frequência e apatia pelas aulas, muito relatados nos questionários aplicados aos alunos e na entrevista com a gestora da instituição escolar. Quando o estudante percebe que o horário de aulas foi planejado de forma orgânica e equilibrada, a resistência em frequentar as aulas diminui. Assim, o quadro de horários deixa de ser apenas um documento administrativo para se tornar um instrumento pedagógico vital, capaz de promover o bem-estar estudantil e fortalecer o compromisso do aluno com sua própria formação.

4.2.6 Instituir comunidades de prática docente

A Resolução SEE n° 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, que estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo professor de educação básica das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, determina que um terço da carga horária do docente deve ser cumprida em atividades extraclasse como estudos, planejamento, avaliação, formação continuada, reuniões e outras demandas.

Considerando que essa carga horária já compõem o cargo do docente, sugere-se a criação de comunidades docentes com encontros de estudo compondo o 1/3 já determinado pela resolução. É sabido que a jornada docente é extremamente exigente e extensa, assim a viabilidade desta preposição se materializa numa obrigatoriedade já pré-determinada a composição do cargo do professor.

Na escola pesquisada essa exigência é cumprida pelos docentes de forma individualizada, salvo as reuniões de caráter coletivo. Assim, o que se sugere, é uma organização de horários para que os docentes da mesma área de conhecimento cumpram essa carga horária de forma coletiva afim de que construam e compartilhem de forma interdisciplinar práticas e atividades que proporcionem uma aprendizagem significativa aos alunos. Ademais a Resolução SEE n° 4.968/2024, estabelece no art.4º, alínea b:

O restante da carga horária dedicada, **prioritariamente**, às ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas **conjuntas**, reuniões e planejamento **inter-áreas** para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de PEB, que não configurem o exercício da docência, conforme estabelece o Anexo II, a que se refere o artigo 6º da Lei n° 15.293, de 6 de agosto de 2004 (Minas Gerais, 2024, grifo nosso).

Apesar da resolução trazer o termo prioritariamente e não obrigatoriamente, é notório que o cumprimento das horas extraclasse de forma coletiva favorece o planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação de projetos e atividades de articulação e integração que propiciem o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola.

A criação de comunidades de práticas docentes justifica-se pela necessidade de romper com o isolamento pedagógico, transformando as horas de planejamento

obrigatórias em um espaço intencional de diálogo e reflexão compartilhada. Ao invés de um cumprimento burocrático de tarefas, essas comunidades estabelecem um ambiente contínuo onde o saber individual de cada professor é valorizado e colocado a serviço do grupo. Essa dinâmica permite a ressignificação da prática educativa, possibilitando que os docentes analisem seus próprios métodos sob diferentes perspectivas e construam, coletivamente, caminhos para os desafios complexos do cotidiano escolar.

A força dessa proposta reside na experimentação didática coletiva, onde o planejamento deixa de ser um ato solitário para se tornar um verdadeiro laboratório de inovação pedagógica. Durante os momentos de construção conjunta a serem definidas com a gestão, equipe pedagógica e professores, poderão ser compartilhadas estratégias que funcionaram em sala de aula, debater novas metodologias e projetar intervenções mais robustas e fundamentadas. Esse intercâmbio constante promove um aprimoramento profissional orgânico, pois o aprendizado ocorre na troca entre pares e na prática, garantindo que as teorias educacionais sejam testadas e adaptadas à realidade da instituição.

Além do ganho técnico, a estruturação dessas comunidades é um pilar fundamental para o fortalecimento da autonomia docente e da identidade profissional. Ao ocupar seu tempo de planejamento com a colaboração ativa, o professor deixa de ser um mero executor de currículos para se tornar um autor crítico de sua prática, sentindo-se amparado por uma rede de apoio que valida suas decisões pedagógicas. Esse fortalecimento institucional não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também promove um ambiente escolar mais coeso e engajado, onde a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem é compartilhada, gerando uma cultura de constante evolução educativa e responsabilidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação consolidam as análises desenvolvidas, avaliando os resultados alcançados e suas repercussões no cenário educacional. O objetivo central foi investigar as perspectivas estudantis e docentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, culminando na proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE). Buscou-se descrever os êxitos e obstáculos desse processo, identificar pontos de reforma institucional e estruturar um plano exequível que viabilize as mudanças necessárias conforme os dados apurados.

Diante do exposto, a pesquisa resgatou o percurso histórico e legislativo que levou à Lei nº 13.415/2017. A análise evidenciou que as políticas educacionais, historicamente, tendem a refletir demandas econômicas externas, muitas vezes negligenciando a realidade das escolas públicas e as subjetividades dos estudantes. A implementação do NEM, embora ambiciosa em suas metas, revelou-se desarticulada em diversos pontos, o que acabou por acentuar desigualdades estruturais já existentes.

A investigação na escola-campo evidenciou desafios críticos, como a reorganização da carga horária e a inserção de componentes como o "Projeto de Vida" e os itinerários formativos. A pesquisa demonstrou que a ampliação do tempo escolar foi sentida como um processo exaustivo e desconectado das condições materiais da instituição.

Paralelamente, os itinerários sofreram críticas devido à falta de clareza em seus propósitos e à distância em relação às expectativas reais de formação dos jovens. Através da análise de dados, constatou-se que os estudantes consideram necessárias as mudanças pretendidas pela legislação e percebem o protagonismo juvenil através da participação constante em projetos extraclasse e atividades aplicadas com metodologias ativas, o que Fabis (2023) classifica como educação letificada, mas depreendem que a implementação do NEM como uma experiência de fragmentação.

Componentes curriculares novos foram frequentemente classificados como irrelevantes e o aumento da carga horária (6º horário) surgiu como um entrave logístico, prejudicando especialmente os alunos residentes de áreas rurais que

dependem de transporte escolar, um dos maiores percalços para a implementação do NEM na instituição. Já os docentes em sua maioria, não corroboram com as mudanças curriculares aferidas pela Lei 13.415/2017 e posteriormente reestruturadas pela Lei nº 14.945/2024 e questionam carência de formação docente específica para as novas áreas.

Porém, após o início da implementação da política pública na instituição se comprometeram com mudanças em suas práticas docentes com inserção contínua de projetos interdisciplinares, atividades diferenciadas mediadas por metodologias ativas, participação em feiras regionais, execução de seminários, torneios, festas temáticas, clube do livro, desfiles, viagens, entre uma diversidade de ações focadas no protagonismo e desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Porém alertam que essa nova postura didático-pedagógica somada à redução de aulas de FGB vêm afetando a execução dos currículos específicos das disciplinas podendo acarretar limitações de acesso dos estudantes a futuras aspirações acadêmicas, já que os processos seletivos como ENEM, vestibulares e concursos mantiveram o padrão tradicional de seleção, onde são cobrados os conteúdos das disciplinas de FGB.

Como resposta a esse diagnóstico, o trabalho apresentou, em sua fase final, o Plano de Ação Educacional (PAE) com estratégias para mitigar os problemas identificados. O PAE priorizou o fortalecimento de um ambiente democrático, sugerindo a criação de grupos de estudo das normativas e legislações pertinentes a temática do NEM, criação de materiais e conteúdo que visam uma comunicação transparente e acessível a toda a comunidade escolar, especialmente aos estudantes, a instituição do grêmio estudantil e uma construção de horários de aula e de cumprimento de horas extra classe docentes que favoreçam a interdisciplinaridade efetiva na elaboração das ações pedagógicas. Tais propostas buscam alinhar as práticas pedagógicas às demandas da atualidade, criando uma rede de suporte entre alunos, professores e gestão escolar.

A reforma do Ensino Médio, era e permanece necessária diante dos indicadores de evasão, distorção série-idade e resultados insatisfatórios em avaliações internas e externas de aprendizagem. Dados do último censo escolar de 2025 mostram uma redução de aproximadamente 5,39%, caindo de 7.790.396 para 7.370.879 matrículas no EM (INEP, 2025).

Mesmo com iniciativas do (MEC) para combater a evasão escolar no Ensino Médio como o Pé-de-Meia (auxílio financeiro pago aos jovens que frequentam a escola) e o NEM (mudanças curriculares para aproximar os adolescentes da escola), o número de matrículas atingiu o menor patamar do século XXI. Apesar da queda na população em idade escolar nos últimos anos e a diminuição da repetência (correção de fluxo “questionáveis”), esses números são relevantes e mostram que as atuais políticas públicas educacionais para o EM precisam ser revistas.

Quanto às alterações advindas pela Lei 13.415/17 de maneira vertical e abrupta, sem o diálogo necessário com estudantes e profissionais da educação escancararam problemas crônicos da educação nacional. Marginalizados das decisões que impactam diretamente seu cotidiano, esses atores enfrentaram um descompasso entre as intenções governamentais da reforma e as possibilidades reais do chão da escola.

A análise documental e empírica tornou evidente a sobrecarga gerada pela nova configuração curricular. As escolas públicas, que já lidam com déficits históricos de infraestrutura, viram-se pressionadas por demandas que não podiam suprir adequadamente. A escassez de recursos tecnológicos, a precariedade de espaços físicos e as dificuldades enfrentadas pelos docentes para ministrar conteúdos inéditos impactaram diretamente a eficácia do ensino oferecido. Vale ressaltar que após 60 anos de inauguração, a instituição está passando pelo primeiro processo de reforma e ampliação, estando em estágio final de conclusão das obras.

Aspira-se que com a disponibilidade inédita de laboratórios de informática, laboratório de ciências, sala de vídeo, pátio coberto, sala de recursos dentre outros recursos ainda em processo de aquisição, os professores terão melhor suporte estrutural para execução de suas aulas.

Quanto a formação docente, é fundamental reiterar que a responsabilidade pela falta de preparo para os itinerários formativos não deve ser atribuída aos professores. A formação inicial docente é alicerçada em áreas específicas do saber e é nessa competência que reside sua maestria. A reforma, contudo, impôs a esses profissionais a regência de disciplinas para as quais não foram capacitados, evidenciando uma falha de gestão que resultou em improvisação e sobrecarga aos docentes.

Embora a instituição estudada tenha buscado alternativas para suavizar os impactos da reforma, os esforços locais não anularam as lacunas estruturais. O fato

é que os estudantes que vivenciaram o ciclo completo sob a Lei nº 13.415/2017 sofreram perdas educacionais significativas. Persistem incertezas sobre os prejuízos de longo prazo para esses jovens, que concluíram o ensino médio sem o acesso a uma formação plena e contextualizada.

A reforma foi moldada por uma lógica economicista que priorizou a funcionalidade para o mercado, mas ignorou as condições da rede pública. O que deveria ser uma flexibilização em favor do aluno transformou-se, na prática, em uma ferramenta de desigualdade. Sem a infraestrutura necessária, a promessa de escolha e diversificação curricular não se efetivou. Este cenário reforça a urgência de um diálogo genuíno entre os formuladores de políticas e quem as executa no cotidiano.

Reformas educacionais não podem ser processos impositivos; elas demandam construção coletiva e respeito à realidade das escolas. Diante disso, os objetivos desta pesquisa de analisar as perspectivas estudantis e docentes, descrever desafios e propor melhorias para a escola estadual pesquisada foram atingidos.

Ademais, a resposta à pergunta norteadora deste estudo sobre as percepções dos estudantes e docentes em relação à reforma foi delineada. As evidências apontam que dentro das limitações estruturais a instituição alavancou o protagonismo juvenil, mas somado a redução da carga horária das disciplinas de FGB, negligenciou-se aos alunos o currículo formal e historicamente consolidado. Quanto aos docentes, as evidências demonstram uma sobrecarga a esses profissionais que tiveram que alterar suas práticas pedagógicas e ministrar disciplinas sem formação adequada.

As reflexões aqui postas levantam um questionamento vital: a quem serve uma reforma que gera insegurança e sobrecarga? Conclui-se que políticas sem escuta ativa tendem a priorizar interesses administrativos sobre o desenvolvimento pedagógico. Para que mudanças futuras tenham êxito, é indispensável um diagnóstico rigoroso da infraestrutura escolar e um compromisso ético com a inclusão efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa também descortinou lacunas que podem ser exploradas em investigações futuras para aprofundar o debate sobre o NEM. Além disso, avaliações de longo prazo sobre o impacto dessa reforma na inserção profissional e no desempenho acadêmico dos jovens permanecem como campos essenciais de estudo.

Finalmente, esta dissertação foi fundamental para minha formação profissional, expandindo minha compreensão sobre a complexidade das políticas públicas. O trabalho reafirmou a importância do diálogo e da escuta ativa como pilares da gestão escolar. Mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa estimulou reflexões que fortalecem minha atuação como educadora, comprometida com uma educação pública inclusiva, democrática e atenta às realidades juvenis.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. Cortez, 2000. Disponível em <https://www.acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-18742>. Acesso em 17 maio 2025.

ALBUQUERQUE, S.B.; JUNIOR, J.B. L. **A escola pública à luz da gestão democrática: a construção da formação protagonista**. *Diversitas Journal*, v. 8, n. 2, p. 1206–1222, 2023. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2542. Acesso em: 11 set. 2025.

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, n 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: 22 jul. 2025

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: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ANDRADE, M. C. P. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em 16 set. 2024

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BARCELOS, A. A. V., FALEIROS, T. H. (2025). A reforma do ensino médio no Brasil: uma análise crítica das disputas políticas e discursos à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe. **Revista Filosofia Capital**. Disponível em: <https://doi.org/10.51497/rfc.v20n26-018>. Acesso em 19 abr. 2025

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: 18 fev. 2025.

BEZERRA, J. Ditadura Militar no Brasil (1964–1985). **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Conselho Nacional de Educação defende Ensino Médio com formação ética e crítica.** Agência Gov, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202411/resolucao-cne-ceb-no-2-de-13-de-novembro-de-2024>. Acesso em: 27 maio 2025.

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: 18 fev. 2025

BRASIL. Decreto nº 20.630 de 9 de novembro de 1931. **Modifica as condições para o registro provisório de professores e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20630impressao.htm. Acesso em 24 mar. 2025

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 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Subsídios para a revisão das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/SUBSIDIOEnsinoMedioVersoFinalGTI15.10.pdf>. Acesso em 10 jun. 2025

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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contexto da política Nacional do Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/contexto>. Acesso em 20 maio 2025

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei que reestrutura o Ensino Médio é sancionada**. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202408/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em 20 maio 2025

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em 15 abr. 2025

BRASIL. **Sumário Executivo do relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf Acesso em: 18 maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis 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. Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 18 maio. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília**, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 set. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2025

CAETANO, M. R. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 17 maio 2025.

CALDAS, A. C. **Entre revogar ou alterar o Novo Ensino Médio, todos estão contra Mendonça Filho**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/03/19/entre-revogar-ou-alterar-o-novo-ensino-medio-todos-estao-contramendonca-filho/>. Acesso em: 26 maio 2025

CAMPOS, T. S. Governo Temer; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-temer.htm>. Acesso em 15 de abril de 2025.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23200, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23200>. Acesso em: 04 dez. 2025

COLÉGIO PEDRO II. **Período Imperial**. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=12091>. Acesso em: 24 mar. 2025

CHRISTAKIS, D.M.A;e PELISSARI, B.L. A contrarreforma da formação docente no Brasil e sua relação com o Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, v. 23. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/65201>. Acesso em 30 dez. 2025

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo: DIEESE, 2012. Disponível em: DIEESE - Acesso em 26 maio 2025

DINIZ, M. A. M., & CARRAZONI, R. S. D. N. (2018). **Análise do uso das ferramentas de gestão da qualidade nas escolas municipais de Bananeiras-PB**. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/792>. Acesso em: 03 jan. 2026.

ESCOLA QF. Matriz curricular do Ensino Médio – ano letivo 2021. Cidade X, 2021. Documento Institucional.

ESCOLA QF. Matriz curricular do Ensino Médio – ano letivo 2022. Cidade X, 2022. Documento Institucional.

ESCOLA QF. Matriz curricular do Ensino Médio – ano letivo 2023. Cidade X, 2023. Documento Institucional.

ESCOLA QF. Matriz curricular do Ensino Médio – ano letivo 2024. Cidade X, 2024. Documento Institucional.

ESCOLA QF. Matriz curricular do Ensino Médio – ano letivo 2025. Cidade X, 2025. Documento Institucional.

ESCOLA QF. Projeto Político Pedagógico, 2025. Cidade X, 2025. Documento Institucional.

FABIS, C. da S. **Efeitos da implementação do (novo) ensino médio: flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/270668>. Acesso em 05 maio 2025

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025

FERRETTI, C. J.. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 27 maio. 2025

FERRETTI, C.; ZIBAS, D.; TARTUCE, G. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em 10 de setembro 2025

FILHO, J. W. F. de M. **A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do Novo Ensino Médio-2021.** Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/a-traducao-da-politica-dos-itinerarios-formativos-em-uma-escola-piloto-do-ceara-no-contexto-da-proposta-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 14 nov. 2024

FRASSETO, D. da L. P.; MIGUEL, M. E. B. **A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das Leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17.** Educação em Foco, v. 27, n. 1, p. 27024-27024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35821>. Acesso em: 16 maio 2025

FÜHR, R.C. Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial. Curitiba: Appris, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FK9wEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+4.0+no+brasil&ots=7XNZcdVzID&sig=EYN6VzEizfwayaNJiDqBXZA3Is0&redir_esc=y#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%204.0%20no%20brasil&f=false. Acesso em: 27 nov. 2025

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57- 70, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

GOMIDES, M.A. **Perspectivas estudantis: reflexões sobre a reforma e implementação do novo ensino médio em uma escola de Minas Gerais.**

Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/18591>. Acesso em 12 maio 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico ENEM.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em 31 mar.2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Painel de Monitoramento do PNE.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdfAcesso em: 13 maio 2025

JACOMELI, M. R. M., & GOMIDE, D. C. (2020). **Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio.**

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 24 jun.2025

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: 11 dez. 2025.

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://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 27 maio. 2025.

LIMA, J R. **A reforma do ensino médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Josenilda-Lima/publication/367132087_A_reforma_do_Ensino_Medio_no_movimento_das_politicas_publicas_educacionais_no_Brasil_curriculo_trabalho_e_poder/links/64d63ee5d3e680065aaecdd3/A-reforma-do-Ensino-Medio-no-movimento-das-politicas-publicas-educacionais-no-Brasil-curriculo-trabalho-e-poder.pdf. Acesso em: 12 mai. 2025

LIRA, F. C. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: desafios e possibilidades da formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de pandemia.** 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/16723>. Acesso em: 28 set. 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, nº 3, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 20 maio 2025

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. Acesso em: 27 out. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação - SEE. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º ano em 2022**. Belo Horizonte, MG, 2021. 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: 21 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação - SEE **Resolução Nº 4.506/2021 Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020b**. Disponível em: www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação **Resolução CEE nº 481/21. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 3 ago. 2021c. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2021-08-03>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação – SEE. **Resolução SEE nº 4.657/21. 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. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13 nov. 2021d. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/257093?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=257059&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=120&paginaDestino=35&indice=35>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação - SEE. **Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino**

Médio 2023. Belo Horizonte, MG, 2022e. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20diretrizes_itinerarios_formativos_2023.pdf. acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de

Educadores de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2025f. Disponível em:

<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>.

Acesso em: 27 dez. 2025

MINAS GERAIS. Sistema para Autorização. Belo Horizonte, MG, 2025g. Disponível

em: <https://www.educacao.mg.gov.br/servicos/siaut-sistema-%20para-autorizacao/>.

Acesso em: 30 dez. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação - See **Resolução SEE Nº 4.968, de 23 de Fevereiro de 2024 Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação**

Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 23 fev. 2024h. Disponível em :

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026

MESQUITA, S. S. D. A., & LELIS, I. A. O. M. (2015). **Cenários do Ensino Médio no Brasil. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro v. 23, n. 89 p.821-842. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ynF7GMhmrwwyjKzWYr6gdPh/?lang=pt>. Acesso em 25 abril de 2026

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zankêta de. **Resistência propositiva popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação.**

Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 38-56, 2022. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492022000100038&script=sci_arttext)

99492022000100038&script=sci_arttext. Acesso em: 27 de abril de 2026.

NETO, J.B. **Precarização e deterioração do trabalho no brasil: características históricas e o cenário atual.** Dissertação mestrado 2013. Disponível em:

<https://1library.org/document/yd7r6jey-open-precarizacao-deterioracao-trabalho-brasil-caracteristicas-historicas-cenario.html>. Acesso em 12 mai. 2025

PEREIRA, Lucas. **Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945): o que foi, as causas e fases. Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/segunda-guerra-mundial/>. Acesso em: 12 mai. 2025

PINTO, Tales dos Santos. **"O que é Ditadura Militar?"; Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-ditadura-militar.htm>.

Acesso em 26 de maio de 2025.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025

RAMOS, M. N. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor**. [Entrevista concedida a] André Antunes. EPSJV/Fiocruz, 31 maio. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-deconhecimento-do-professor>. Acesso em: 30 dez. 2025.

RODRIGUES, E.; SANTOS, F. S. dos. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina**. Revista Pedagógica, Chapecó, [S. l.], v. 27, p. e8153, 2025. DOI: 10.22196/rp.V27i1.8153. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8153>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SANTOS, F. S. dos; MARTINS, S A. **Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cadernos Cedes, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?lang=pt>. Acesso em 04 maio 2026

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: 19 abr. 2025

SILVA, R.R.D. da. **Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular**. Cadernos IHUideias, vol. 18, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/301cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025

SILVA, F. K. R. **Protagonismo juvenil na gestão democrática da escola: reflexões e possibilidades**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8725/7470>. Acesso em: 11 set. 2025

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-25042007-115242>. Acesso em: 22 jul. 2025

SOUZA, R, A; GARCIA, L, N.S. **Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio**. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 41, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72965>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SPOSITO, M. P. e R. SOUZA,. **Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil**. In.: **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002471039>. Acesso em: 26 maio 2025.

TARTAGLIA, L. M.; SILVA, E. M. **Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio**. **Linhas Críticas**, Brasília. v. 25, p. e 19720, 2020. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.19720. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19720>. Acesso em: 26 maio. 2025.

VASCONCELOS, C.R.A; ROCHA, S.H.X. **O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01>. Acesso: 13 set.2025

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: 18 maio 2025.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. v. 44, p. 190-202, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 maios 2026.

ZUCCHINI, L.G.C.; ALVES, A.G. R.; NUCCI. L. P. **A. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente**. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 24 abril 2026

ANEXO A - Matriz Curricular EM 2023 - Arranjo I9

28 - QUINTA-FEIRA, 15 DE SETEMBRO DE 2022

DIÁRIO DO EXECUTIVO

MINAS GERAIS

106 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIÁRIO								
Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (LEG MAT CBS CNT)								
			1º Ano			2º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	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
		Educação Física	1	40	33,20	1	40	33,20
		Arte	1	40	33,20	1	40	33,20
		Língua Inglês	1	40	33,20	1	40	33,20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100,00	3	120	100,00
		Física	1	40	33,20	1	40	33,20
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33,20	2	80	66,40
		Biologia	2	80	66,40	1	40	33,20
		Geografia	1	40	33,20	2	80	66,40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66,40	1	40	33,20
		Sociologia	1	40	33,20	1	40	33,20
		Filosofia	1	40	33,20	1	40	33,20
		SUBTOTAL		18	720	600,00/00	18	720
	Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A
Projeto de Vida		Projeto de Vida	1	40	33,20/00	1	40	33,20/00
Eletivas		Eletiva 1	1	40	33,20/00	1	40	33,20/00
		Eletiva 2	1	40	33,20/00	1	40	33,20/00
Preparação para o mundo do trabalho		Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66,40/00			
		Tecnologia e Inovação	1	40	33,20/00	1	40	33,20/00
Aprofundamento nas áreas do conhecimento		Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33,20/00			
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66,40/00			
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33,20/00			
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66,40/00			
Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento		Práticas Comunicativas e Criativas				2	80	66,40/00
		Humanidades e Ciências Sociais				2	80	66,40/00
		Núcleo de Inovação Matemática				2	80	66,40/00
		Saberes e Investigação da Natureza				2	80	66,40/00
SUBTOTAL			12	480	400,00/00	12	480	400,00/00
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000,00/00	30	1200	1000,00/00

LEGENDA	Das Letivas: 200
A/S = AULAS SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/ano: 6
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40

Observações:

*O Novo Ensino Médio traz inovações de acordo com a Lei 13.415/2017 e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Será implementado de maneira gradual na rede estadual. A partir de 2022, as Escolas Estaduais de Minas Gerais terão 30 aulas semanais para o 1º ano do Ensino Médio, implementando o 6º horário diário. Excepcionalmente, poderá ser autorizada a oferta no contraturno para as escolas que atendem modalidades especiais e atendimento específicos (Escola Quilombola, Escola do Campo, Escola Indígena, Escola Especial e Escolas inseridas em Unidades do Socioeconômico e de Proteção de Liberdade) ou escolas que atendem estudantes beneficiados com o Programa Estadual de Transporte Escolar.

A partir de 2023 esta matriz será implementada para o 2º ano do Ensino Médio. A partir de 2024 esta matriz será implementada para o 3º ano do Ensino Médio.

1. Na Formação Geral Básica, os componentes das áreas do conhecimento serão cursados da maneira como se vê hoje na rede, anual, prevê reprovação, lançamento de nota bimestral, conforme processos avaliativos previstos nas normativas da SEE.

2. No itinerário formativo, os componentes do 1º ano EM (Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza) tiveram as habilidades de introdução às áreas do conhecimento. Todos os estudantes do 1º ano do Ensino Médio fazem o ensino regular, porém, terão que cursar esses componentes, pois é uma preparação para as escolhas dos itinerários do 2º e 3º anos. Esses componentes terão lançamento de nota bimestral, segundo as normativas de avaliação da SEE e não possuem reprovação no 1º ano.

3. No itinerário formativo, a partir de 2023, no 2º ano, o estudante fará a escolha por uma das opções de itinerário formativo. A partir de 2024, no 3º ano, o estudante fará a escolha por uma das opções de itinerário formativo ou continuará no mesmo itinerário de formação iniciado no 2º ano.

4. Eletivas: o estudante irá cursar 2 eletivas distintas no ano. A oferta será anual, de modo que os estudantes farão escolha de ambas as eletivas no ato da matrícula. Anteriormente à matrícula, as escolas irão indicar, a partir do catálogo de Eletivas, quais elas podem ofertar. As eletivas terão lançamento de nota bimestral e não possuem reprovação no Ensino Médio. A partir do 2º ano, nos termos que optarem pelo Aprofundamento em uma ou duas áreas, considerará a oferta de Eletivas preferencialmente de áreas distintas daquelas que compõem o Aprofundamento escolhido.

5. Projeto de Vida: componente obrigatório, com lançamento de nota bimestral e não prevê reprovação em nenhum ano de escolaridade.

6. Tecnologia e Inovação: lançamento de nota bimestral e não prevê reprovação em nenhum ano de escolaridade.

**ANEXO B- MATRIZES CURRICULARES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DOS
ANOS DE 2022, 2023, 2024 e 2025**







MATRIZ CURRICULAR



Matriz: 80 - PGM - ENSINO REGULAR - ENSINO MÉDIO - 2023 - 2023 - 01/01/2023 - 80

Tipo de Ensino: ENSINO REGULAR

Nível: ENSINO MÉDIO

Etapa: 1º

Turno: MANHÃ TARDE

Tipo: REGULAR

Vigência: 01/01/23 à 31/12/23

Componente Curricular	Nº aulas semanais	Nº Semanas Letivas	Nº Total Aulas	Carga horária	Carga horária não presencial
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	2	40	80	66:40	
HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS	2	40	80	66:40	
NÚCLEO DE INOVAÇÃO MATEMÁTICA	1	40	40	33:20	
PRÁTICAS COMUNICATIVAS E CRIATIVAS	1	40	40	33:20	
BIOLOGIA	2	40	80	66:40	
FÍSICA	1	40	40	33:20	
QUÍMICA	1	40	40	33:20	
FILOSOFIA	1	40	40	33:20	
GEOGRAFIA	1	40	40	33:20	
HISTÓRIA	2	40	80	66:40	
SOCIOLOGIA	1	40	40	33:20	
ELETIVA 1	1	40	40	33:20	
ELETIVA 2	1	40	40	33:20	
ARTE	1	40	40	33:20	
EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	40	33:20	
LÍNGUA INGLESA	1	40	40	33:20	
LÍNGUA PORTUGUESA	3	40	120	100:00	
MATEMÁTICA	3	40	120	100:00	
INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO	2	40	80	66:40	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	40	40	33:20	
PROJETO DE VIDA	1	40	40	33:20	
Total	30	-	1200	1000:00	0:00



MATRIZ CURRICULAR



Matriz: 473 - PGM - ENSINO REGULAR - ENSINO MÉDIO - 2024 - 2024 - 01/01/2024 - 473

Tipo de Ensino: ENSINO REGULAR	Nível: ENSINO MÉDIO	Etapa: 1º
Turno: MANHÃ TARDE	Tipo: REGULAR	Vigência: 01/01/24 à 31/12/24

Componente Curricular	Nº aulas semanais	Nº Semanas Letivas	Nº Total Aulas	Carga horária	Carga horária não presencial
HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS	2	40	80	66:40	
NÚCLEO DE INOVAÇÃO MATEMÁTICA	1	40	40	33:20	
PRÁTICAS COMUNICATIVAS E CRIATIVAS	1	40	40	33:20	
SABERES E INVESTIGAÇÃO DA NATUREZA	2	40	80	66:40	
BIOLOGIA	2	40	80	66:40	
FÍSICA	1	40	40	33:20	
QUÍMICA	1	40	40	33:20	
FILOSOFIA	1	40	40	33:20	
GEOGRAFIA	1	40	40	33:20	
HISTÓRIA	2	40	80	66:40	
SOCIOLOGIA	1	40	40	33:20	
ELETIVA 1	1	40	40	33:20	
ELETIVA 2	1	40	40	33:20	
ARTE	1	40	40	33:20	
EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	40	33:20	
LÍNGUA INGLESA	1	40	40	33:20	
LÍNGUA PORTUGUESA	3	40	120	100:00	
MATEMÁTICA	3	40	120	100:00	
INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO	2	40	80	66:40	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	40	40	33:20	
PROJETO DE VIDA	1	40	40	33:20	
Total	30	-	1200	1000:00	0:00



MATRIZ CURRICULAR



Matriz: 1908 - PGM - ENSINO REGULAR - ENSINO MÉDIO - 2025 - 2025 - 01/01/2025 - 1908

Tipo de Ensino: ENSINO REGULAR	Nível: ENSINO MÉDIO	Etapa: 1º
Turno: MANHÃ TARDE	Tipo: REGULAR	Vigência: 01/01/25 à 31/12/25

Componente Curricular	Nº aulas semanais	Nº Semanas Letivas	Nº Total Aulas	Carga horária	Carga horária não presencial
BIOLOGIA	2	40	80	66:40	
FÍSICA	2	40	80	66:40	
QUÍMICA	2	40	80	66:40	
FILOSOFIA	1	40	40	33:20	
GEOGRAFIA	2	40	80	66:40	
HISTÓRIA	2	40	80	66:40	
SOCIOLOGIA	1	40	40	33:20	
ELETIVA	2	40	80	66:40	
ARTE	1	40	40	33:20	
EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	40	33:20	
LÍNGUA INGLESA	2	40	80	66:40	
LÍNGUA PORTUGUESA	4	40	160	133:20	
MATEMÁTICA	4	40	160	133:20	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	2	40	80	66:40	
PROJETO DE VIDA	2	40	80	66:40	
Total	30	-	1200	1000:00	0:00

APÊNDICE A – Fotos do Prédio Utilizado por Empréstimo do Município



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

APÊNDICE B – Fotos do Prédio da Instituição em Reforma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

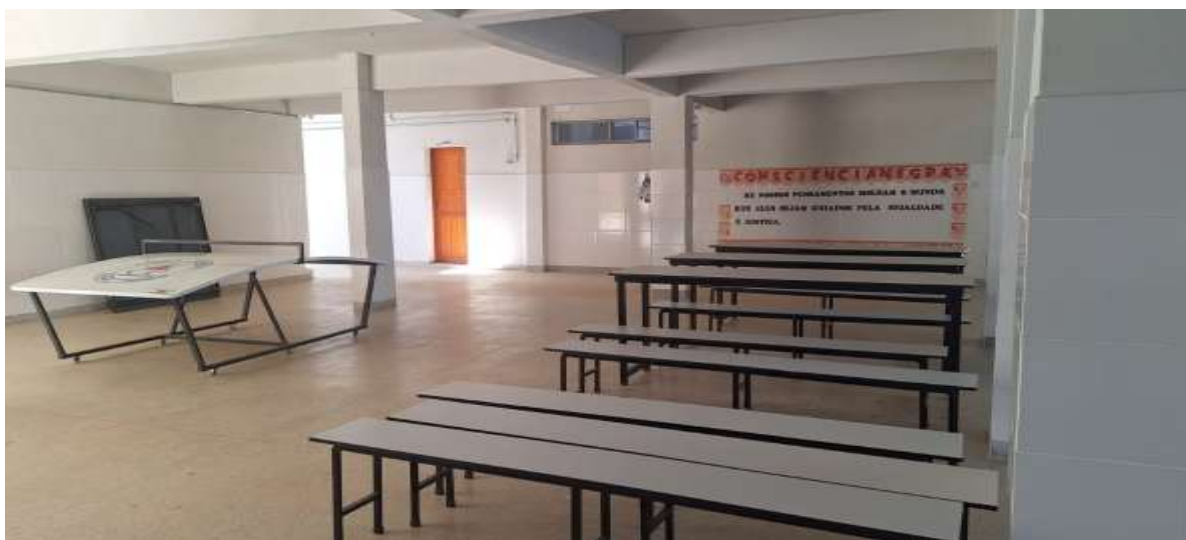
APÊNDICE C – Fotos do Prédio da Instituição em Fase Final de Reforma e Ampliação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



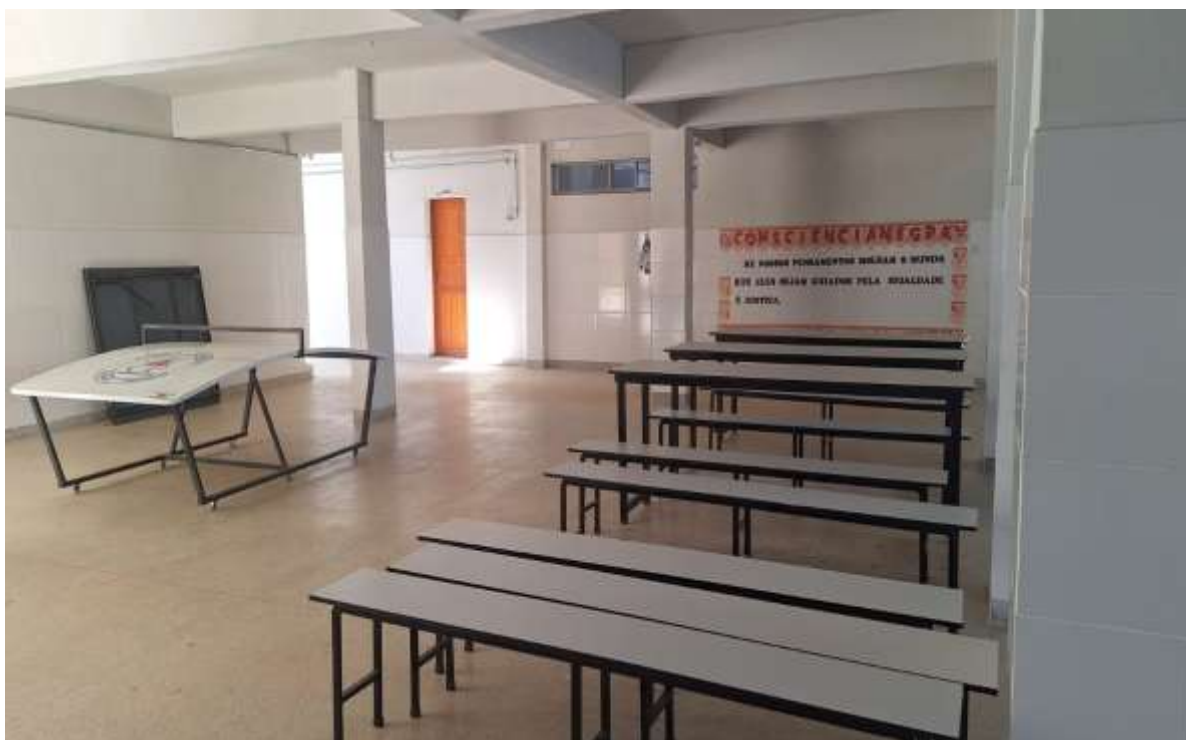
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

APÊNDICE D - 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:

- 1) Qual a sua área de formação e tempo de atuação na gestão escolar?
- 2) Como a gestão foi informada sobre a implantação do Novo Ensino Médio (NEM)?
- 3) Houve capacitação/formação da gestão para a implementação dessa política pública?
- 4) Qual a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio (NEM), tendo como parâmetro comparativo o “antigo” Ensino Médio?
- 5) Na sua opinião, quais são as potencialidades e fragilidades do NEM?
- 6) Na sua opinião, quais os principais êxitos observados na implementação do NEM a partir de 2022. Dê exemplos específicos de práticas ou mudanças que foram bem-sucedidas na instituição.
- 7) Na sua opinião, quais são as dificuldades que ainda persistem desde a implementação do NEM na instituição?
- 8) Sobre a ampliação da carga horária anual, quais foram os impactos positivos e negativos dessa mudança no dia a dia escolar? Foi notado algum impacto na vida escolar dos estudantes (frequência, motivação, desempenho, alimentação na escola, transporte escolar)?
- 9) Como ocorreu o processo de escolha das eletivas na instituição?
- 10) Houve dificuldades para contratação de professores para ministrar os itinerários formativos na instituição? Caso sim, quais as estratégias utilizadas para a superação dessas dificuldades?
- 11) Foi ofertada formação aos professores para ministrarem os itinerários formativos?
- 12) Se houve a oferta de formação docente para ministrar os itinerários formativos, foi detectada alguma dificuldade para sua efetivação?
- 13) Quais ações têm sido executadas pela gestão para melhorar a infraestrutura da escola em resposta às demandas do NEM?

14) Essas demandas estruturais foram sanadas total ou parcialmente? Por que razões?

15) Quais são os canais específicos que a escola utiliza para que os estudantes possam expressar suas opiniões, ou seja, exercer o protagonismo juvenil?

16) Quais as principais demandas recebidas dos estudantes sobre o NEM?

17) Como a instituição tem recepcionado essas demandas?

18) Quais os principais pontos positivos relatados pelos dos estudantes sobre o NEM?

19) Como a escola fomenta a participação da comunidade escolar (pais, professores, equipe gestora e alunos) no processo de implementação do NEM?

20) Como a escola está lidando com as diferenças entre as matrizes curriculares do Ensino Médio diurno e noturno?

21) Enquanto gestora, como você avalia o impacto do NEM no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes?

22) Que consequências são esperadas para a formação dos alunos?

23) Com mais de três anos de implementação do NEM, atualmente a escola ainda enfrenta desafios para efetivação dessa política? Se sim, como a gestão tem buscado superá-los?

Sobre a implementação do NEM na escola, sinta-se à vontade para compartilhar algo mais que queira relatar!

APÊNDICE E - Questionário para Alunos do NEM

Prezado(a) aluno(a),

Meu nome é Daniela Soares Tuler, professora de matemática e aluna do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade federal de Juiz de Fora (UFJF), orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Magrone. Elaborei este questionário como parte da construção de pesquisa de dissertação e sua participação é muito importante para a continuidade da pesquisa!

O objetivo deste questionário é compreender melhor as perspectivas dos estudantes e professores da instituição pesquisada sobre a reforma do Ensino Médio (NEM). As respostas contribuirão diretamente para as análises a serem desenvolvidas na dissertação.

Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Além disso, os dados serão analisados de forma anonimizada, preservando a identidade dos participantes. Em outras palavras, seu nome e sua escola não serão divulgados.

Peço, gentilmente, que reserve cerca de 20 minutos para responder ao questionário.

Conto imensamente com a sua colaboração e agradeço pela disponibilidade!

Atenciosamente,

Daniela Soares Tuler

LEIA ATENTAMENTE O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA

Você está cursando qual ano de escolaridade em 2025?

2º ano Ensino Médio Regular matutino

3º ano Ensino Médio Regular matutino

2º ano Ensino Médio Regular noturno

3º ano Ensino Médio noturno

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)

Selecione onde você mora

Zona rural

Zona urbana

Selecione sua idade atual

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

Selecione sua Raça e/ou Etnia

Branco

Preto

Amarelo

Pardo

Indígena

Outro

Sobre o Novo Ensino Médio e suas Finalidades

Avalie as sentenças abaixo e indique o grau de concordância

As mudanças que aconteceram no Ensino Médio foram necessárias.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

O Ensino Médio mudou para melhor.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

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

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

Sobre a ampliação da carga horária, o 6º horário.

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância

Tenho dificuldade em ficar no 6º horário todos os dias na escola.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Não gostei da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Compreendo o motivo da ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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.

As disciplinas da FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB) não são necessárias em minha formação.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

As disciplinas da FGB contribuem para minha formação.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

As disciplinas da FGB não contribuem para atender às minhas expectativas como estudante.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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.

Essas disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO não são necessárias para minha formação.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

As aulas das disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO contribuem para minha formação.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

As disciplinas do ITINERÁRIO FORMATIVO não contribuem para atender às minhas expectativas como estudante.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

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

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

Sobre o processo de escolha das disciplinas das áreas de aprofundamento e eletivas realizado no ano de 2024 para serem cursadas em 2025

Avalie as sentenças abaixo e o seu grau de concordância.

Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

Com relação as disciplinas eletivas, estou insatisfeito(a) com as escolhas que realizei.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

O processo de escolha não foi justo, não foi organizado e não foi esclarecedor.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Sobre o processo de escolha das disciplinas das áreas de aprofundamento e eletivas realizado no ano de 2024 para serem cursadas em 2025.

Avalie as sentenças abaixo e o seu grau de concordância.

Realizei a escolha daquelas disciplinas que mais me interessaram.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

Com relação às disciplinas eletivas, estou insatisfeito(a) com as escolhas que realizei.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

O processo de escolha não foi justo, não foi organizado e não foi esclarecedor.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Sobre o uso do livro didático

Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

Todos os livros didáticos do NEM foram distribuídos aos estudantes.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

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

Meus professores não utilizam frequentemente os livros didáticos do Novo Ensino Médio.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

Sobre suas perspectivas futuras após o término do Ensino Médio
Avalie as sentenças abaixo e indique seu grau de concordância.

Farei um curso técnico e profissionalizante.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Farei ENEM ou vestibular para ingressar em uma Universidade/Faculdade.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

Quero trabalhar e também fazer faculdade.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Após o término do Ensino Médio quero constituir uma família.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Ainda não sei o que quero fazer quando terminar o Ensino Médio.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

As vezes

Sobre a sua não participação nas aulas do 6º horário, responda:

A minha não participação no 6º horário gera prejuízos com relação ao meu aprendizado.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

Mantenho contato com os professores que lecionam as disciplinas do 6º horário.

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

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

Relate o motivo pelo qual você não participa do 6º horário.

Sobre a escolha do turno nesta escola, responda:

Os estudantes serão redirecionados com base nas respostas.

Se a resposta for: Matutino, serão redirecionados para a seção 15, caso a resposta seja: Noturno, serão redirecionados para a seção 14.

Em qual turno você cursou o Ensino Médio

Matutino

Noturno

Sobre a escolha do turno, responda:

Qual o(s) motivo(s) para você escolher cursar o ensino médio no turno noturno?

Estudo melhor a noite

Trabalho durante o dia

Realizo um curso (técnico, preparatório para ENEM ou concurso) durante o dia

A carga horária do NEM no turno noturno é menor que no matutino

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)

Questionário adaptado de Gomides (2025)

APÊNDICE F- Questionário para professores que atuam no NEM

Meu nome é Daniela Soares Tuler, professora de matemática e aluna do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade federal de Juiz de Fora (UFJF), orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Magrone. Elaborei este questionário como parte da construção de pesquisa de dissertação e sua participação é muito importante para a continuidade da pesquisa!

O objetivo deste questionário é compreender melhor as perspectivas dos estudantes e professores da instituição pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio (NEM). As respostas contribuirão diretamente para as análises a serem desenvolvidas na dissertação.

Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Além disso, os dados serão analisados de forma anonimizada, preservando a identidade dos participantes. Em outras palavras, seu nome e sua escola não serão divulgados.

Peço, gentilmente, que reserve cerca de 20 minutos para responder ao questionário.

Conto imensamente com a sua colaboração e agradeço pela disponibilidade!

Atenciosamente,

Daniela Soares Tuler

LEIA ATENTAMENTE O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Perfil do Professor

1. Você se percebe sendo de qual gênero?

Masculino

Feminino

Outro

2. Selecione sua Raça e/ou Etnia

Branco

Preto

Amarelo

Pardo

Indígena

Outro

3. Qual o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola?

Concursado ou efetivo

Contratado temporariamente

Há quantos anos você leciona no Ensino Médio?

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 anos ou mais

Qual é o seu maior nível de escolaridade completado?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

1. No início de 2022, para desenvolver seu trabalho, qual era o seu grau de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio?

Totalmente suficiente

Mais suficiente do que insuficiente

Mais insuficiente do que suficiente

Totalmente insuficiente

NS/NR

2. No ano passado, você lecionou no Novo Ensino Médio:

Somente componentes da FGB

Somente a parte flexível, os Itinerários Formativos

Componentes da FGB e da parte flexível, os Itinerários Formativos

3. No ano passado, você lecionou a parte flexível, isto é, o Itinerário Formativo, dentro da sua área de formação ou experiência docente?

Sim

Não

NS/NR

Dentre os itens abaixo, qual ou quais poderiam melhorar em relação às Eletivas na escola. Lembre-se! Não há respostas certas ou erradas, queremos saber sua opinião!

4. Aperfeiçoar o processo de escolha das Eletivas pelos(as) estudantes

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

5. Realizar levantamento dos temas e áreas do conhecimento de maior interesse e necessidade dos(das) estudantes

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

6. Aumentar a diversificação de temas e áreas de conhecimento ofertados

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

7. Ampliar a divulgação e o esclarecimento de dúvidas sobre as opções de eletivas

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

8. Aperfeiçoar a infraestrutura escolar

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

Considerando o ano passado, de forma geral, você ficou satisfeito ou insatisfeito ao lecionar a parte flexível dentro da sua área de formação?

Satisfeito

Satisfeito parcialmente

Insatisfeito parcialmente

Insatisfeito

Formação Docente

Dentre os itens abaixo, quais apoios você recebeu para auxiliar seu trabalho na implementação do Novo Ensino Médio?

Formações com equipe da Secretaria de Educação

Sim

Não

NS/NR

Formação com parceiros externos como institutos ou consultorias

Sim

Não

NS/NR

Formação fornecida pela escola

Sim

Não

NS/NR

Reuniões pedagógicas com equipe da gestão da escola

Sim

Não

NS/NR

Materiais sobre a implementação do Novo Ensino Médio como normativos, sites, cartilhas etc.

Sim

Não

NS/NR

Encontros de discussão com equipe docente

Sim

Não

NS/NR

Você considera que o apoio da equipe escolar para a implementação do Novo Ensino Médio foi adequado ou inadequado?

Adequado

Inadequado

NS/NR

Prática Docente

Dentre os itens abaixo, quais foram transformações que ocorreram na sua prática pedagógica em decorrência da implementação do novo Ensino Médio

Houve alguma alteração na forma de realização das avaliações das aprendizagens?

Sim

Não

NS/NR

Adoção de ensino híbrido, ou seja, aulas presenciais e online

Sim

Não

NS/NR

Uso de equipamentos eletrônicos como celular, *tablets* ou *chromebooks*

Sim

Não

NS/NR

Alteração nos instrumentos avaliativos

Sim

Não

NS/NR

Adoção de metodologias ativas

Sim

Não

NS/NR

Uso de recursos audiovisuais como filmes, documentários, imagens, sons ou *PowerPoint*

Sim

Não

NS/NR

Gamificação nas aulas

Sim

Não

NS/NR

Adoção da aprendizagem baseada em projetos

Sim

Não

NS/NR

Adoção de aulas práticas em laboratório

Sim

Não

NS/NR

Adoção do Estudo do Meio, atividades pedagógicas externas, fora do ambiente escolar como museus, teatro e parques

Sim

Não

NS/NR

Uso de visitas pedagógicas com vistas à formação, como visitas a empresas, universidades e palestras

Sim

Não

NS/NR

Aumento da articulação entre professores da mesma área do conhecimento

Sim

Não

NS/NR

Aumento da articulação entre professores de diferentes áreas do conhecimento

Sim

Não

NS/NR

Não houve mudanças na prática pedagógica

Sim

Não

NS/NR

OPINIÃO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Das mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio, para cada uma delas, marque uma alternativa. Lembre-se! Não há respostas certas ou erradas, queremos saber sua opinião!

Aumento da carga horária

Ótima

Boa

Ruim

Péssima

NS/NR

Possibilidade do(a) estudante escolher parte das disciplinas, as eletivas/optativas, dos itinerários formativos ofertados pela escola e a área de conhecimento na qual pretende aprofundar seus estudos

Ótima

Boa

Ruim

Péssima

NS/NR

Fortalecimento do protagonismo juvenil e desenvolvimento do Projeto de Vida

Ótima

Boa

Ruim

Péssima

NS/NR

Sobre o Novo Ensino Médio e gostaria que você dissesse se concorda ou discorda de cada uma delas.

Contribui para o fortalecimento do protagonismo juvenil

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

Contribui para o maior interesse dos(as) jovens em se manter na escola

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

Favorece a preparação básica do(a) jovem para o mundo do trabalho

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

Promove a elevação da qualidade do ensino no país Desenvolve as competências e habilidades dos(as) jovens necessárias para atender às demandas da sociedade contemporânea

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

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)

Fonte: Questionário elaborado pela autora

APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ALUNOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ALUNOS

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores na implementação da política pública em uma escola de Minas Gerais”. Nessa pesquisa pretendemos analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Minas Gerais e quais os desdobramentos dessa política nas rotinas de estudantes e professores da instituição, através da descrição dos desafios e êxitos nos processos de implementação do NEM instaurado pela Lei nº 13.415/2017 e análise do que precisa ser reformulado na política, aprimorado pelos órgãos públicos e pela escola para obtenção de melhores indicadores educacionais por intermédio da política pública analisada.

Caso você concorde em participar, iremos aplicar um questionário para obtermos informações, dados e sugestões para refinar a eficiência da política pública na instituição.

Nesta pesquisa devemos assumir uma classificação de risco mínima. Risco de exposição à identificação devido às informações coletadas nos questionários. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, o anonimato dos participantes e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário caso se faça necessário. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar os dados obtidos através da análise dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Iremos assegurar a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa.

A pesquisa pode ajudar a analisar novas metodologias, que podem ser apresentadas aos professores, alunos e a gestão da instituição na perspectiva de se consolidar o processo de ensino/aprendizagem por intermédio da política pública do Novo Ensino Médio.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. 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). O pesquisador 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 permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão 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.

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

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Daniela Soares Tuler

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão

e Avaliação da Escola Pública/ CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900

Fone: (31) 986270302

E-mail: danielast.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

APÊNDICE H- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores na implementação da política pública em uma escola de Minas. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Minas Gerais e quais os desdobramentos dessa política nas rotinas de estudantes e professores da instituição.

Nesta pesquisa pretendemos descrever as etapas de planejamento e execução para a implementação do NEM, instaurado pela Lei nº 13.415/2017 a partir do ano escolar de 2022; analisar quais as perspectivas estudantis e docentes dessa instituição sobre a reforma do Ensino Médio e sugerir medidas e orientações propostas pelos órgãos públicos e pela comunidade escolar sobre a adaptação do currículo dos itinerários formativos para construir ações com vistas a alinhar o NEM à realidade dos alunos e da instituição de ensino, na busca de auxiliar o trabalho docente e equalizar oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

Caso você concorde em participar, iremos aplicar um questionário para obtermos informações, dados e sugestões para refinar a eficiência da política pública na instituição. Esta pesquisa tem alguns riscos, como o risco de exposição à identificação devido às informações coletadas nos questionários. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, o anonimato dos participantes e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário caso se faça necessário. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar os dados obtidos através da análise dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Iremos assegurar a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa.

A pesquisa pode ajudar a produzir novas metodologias, que podem ser apresentadas aos professores, alunos e a gestão da instituição na perspectiva de se consolidar o processo de ensino/aprendizagem por intermédio da política pública do Novo Ensino Médio, pois objetiva identificar estratégias que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem eficaz, equitativo e inclusivo. Ao analisarmos o papel dos professores na superação de desafios educacionais, a pesquisa oferecerá subsídios para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e específicas para as características de seus discentes. Além disso, os resultados poderão auxiliar a Secretaria de Educação e demais órgãos envolvidos na formulação de políticas

educacionais baseadas em evidências, contribuindo para o aprimoramento das práticas institucionais voltadas à equidade no ensino médio. Dessa forma, espera-se que os achados deste estudo possam ser utilizados para orientar outras instituições de ensino com desafios semelhantes, fomentando o desenvolvimento de políticas e ações que garantam um ambiente escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. 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). O pesquisador 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 pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão 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 à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Daniela Soares Tuler

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/ CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900

E-mail: danielast.ppgp2023.see@caed.uff.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

A criança/adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Novo Ensino Médio: percepções de alunos e professores na implementação da política pública em uma escola de Minas Gerais. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Minas Gerais e quais os desdobramentos dessa política nas rotinas de estudantes e professores da instituição. Nesta pesquisa pretendemos descrever as etapas de planejamento e execução para a implementação do NEM, instaurado pela Lei nº 13.415/2017 a partir do ano escolar de 2022; analisar quais as perspectivas estudantis e docentes dessa instituição sobre a reforma do Ensino Médio e sugerir medidas e orientações propostas pelos órgãos públicos e pela comunidade escolar sobre a adaptação do currículo dos itinerários formativos para construir ações com vistas a alinhar o NEM à realidade dos alunos e da instituição de ensino, na busca de auxiliar o trabalho docente e equalizar oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos aplicar um questionário para obtermos informações, dados e sugestões para refinar a eficiência da política pública na instituição. Esta pesquisa tem alguns riscos, como o risco de exposição à identificação devido às informações coletadas nos questionários. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, o anonimato dos participantes e das informações e a interrupção ou cancelamento do questionário caso se faça necessário. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar os dados obtidos através da análise dos questionários, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Iremos assegurar a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa.

A pesquisa pode ajudar a produzir novas metodologias, que podem ser apresentadas aos professores, alunos e a gestão da instituição na perspectiva de se consolidar o processo de ensino/aprendizagem por intermédio da política pública do

Novo Ensino Médio. Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não o deixar participar não irá trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão 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 deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador

(a)

Daniela Soares Tuler

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/ CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900

E-mail: danielast.ppgp2023.see@caed.uff.br