

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

Odirleny de Paula Avila

Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida após a
conclusão do Ensino Médio dos estudantes em uma escola estadual de
Juiz de Fora-MG

Juiz de Fora
2026

Odirleny de Paula Avila

Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida após a conclusão do Ensino Médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora-MG

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
2026

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

Avila, Odirleny de Paula.

Novo Ensino Médio : a integração curricular através do projeto de vida após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora-MG / Odirleny de Paula Avila. -- 2026.

186 p.

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. Integração Curricular. 3. Projeto de Vida. I. Magrone, Eduardo , orient. II. Título.

Odirleny de Paula Avila

Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora-MG

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 08 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a)Dr.^(a) Eduardo Magrone - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^(a)Dr.^(a) Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Prof.^(a)Dr.^(a) Thiago de Jesus Esteves

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Juiz de Fora, 03/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 08/07/2026, às 23:32, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 09/07/2026, às 10:39, 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 **Thiago de Jesus Esteves, Usuário Externo**, em 09/07/2026, às 21:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3014848** e o código CRC **387F0EDB**.

Dedico este trabalho à minha mãe, certeza do amor incondicional e aos meus filhos que são a razão de cada passo em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todas as oportunidades colocadas em meu caminho e pela força concedida em toda essa jornada.

Aos meus pais, pelo apoio e compreensão diante de tantas ausências e tropeços.

Ao meu esposo e filhos pela tentativa de compreender os esforços empenhados na realização deste sonho.

Aos meus familiares que compartilharam comigo os desafios desta caminhada.

À minha amiga Dayane Campos que nunca deixou de acreditar na minha capacidade de realizar esse sonho e sempre me trouxe palavras de incentivo e confiança.

Aos amigos Cristiane, Lucas e Bruno, pois, nos DIAS de dúvida e medo, sempre houve um abraço e um sorriso para compartilhar.

Às minhas suporte de orientação Priscila Campos Cunha, que me acompanhou desde os primeiros e inseguros passos desta caminhada, e Eneida Corrêa de Souza Campos, que me acolheu na reta final e me trouxe a leveza e a tranquilidade necessária para a finalização do meu trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo e por me doarem um pouco de seu tempo, seja para participarem da minha pesquisa, seja para compartilharem momentos de conversa nos intervalos.

Aos meus alunos, por serem a fonte de inspiração para que esta pesquisa pudesse dar-lhes voz e, quem sabe, contribuir para que a escola seja, cada vez mais, um espaço de formação integral.

Aos participantes da pesquisa, por disponibilizarem seu tempo — hoje um bem tão precioso — e por confiarem a mim suas ideias e percepções sobre esse tema tão controverso que é o Novo Ensino Médio.

Ao Programa Trilhas Educadores, pela oportunidade de concretizar um objetivo há tanto tempo esquecido.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela oportunidade de formação e pelo compromisso com a produção do conhecimento.

Ao meu orientador, professor doutor Eduardo Magrone, pela condução generosa, pelo diálogo reflexivo e pela liberdade intelectual que me permitiu encontrar minha própria voz neste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições e apontamentos que enriqueceram este trabalho.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos compartilhados, que foram essenciais para minha formação acadêmica e profissional.

À equipe gestora e aos profissionais da escola onde a pesquisa foi realizada, pela receptividade e colaboração durante o desenvolvimento deste estudo.

À educação pública, de onde vim e onde sempre estive, espaço de desafios e possibilidades, que inspira reflexões e motiva a busca por uma formação mais justa e significativa.

Cheguei a tempo de te ver acordar
Eu vim correndo, à frente do Sol
Abri a porta e, antes de entrar
Revi a vida inteira
[...]
O mundo lá, sempre a rodar
E em cima dele tudo vale
Quem sabe isso quer dizer amor
Estrada de fazer o sonho acontecer
(Lô Borges e Márcio Borges, na voz de Milton Nascimento)

RESUMO

A presente pesquisa buscou responder à seguinte questão norteadora: de que maneira a escola pode promover a integração dos componentes curriculares através dos projetos de vida dos estudantes de uma escola estadual de Juiz de Fora para o período após a conclusão do Ensino Médio? Com isso, pretendeu analisar práticas pudessem ser implementadas pela gestão escolar para melhorar essa integração. Os objetivos específicos consistiram em descrever os desafios na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola investigada, focando na integração curricular aos projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do Ensino Médio; investigar as percepções de estudantes, professores e equipe gestora sobre os desafios da integração curricular; e propor um Plano de Ação Educacional para a gestão escolar, com práticas pedagógicas voltadas à integração dos componentes curriculares aos projetos de vida dos estudantes. O referencial teórico fundamentou-se nos conceitos de integração curricular, juventude e protagonismo juvenil. Beane (2003) destaca que a integração curricular possibilita conexões entre áreas do conhecimento, tornando a educação mais significativa, enquanto Fazenda (2011) enfatiza a interdisciplinaridade como elemento essencial nesse processo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), tendo como participantes 50 estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio nos turnos matutino e noturno, oito professores do ensino médio, 5 coordenadores do NEM atuantes na escola desde 2022, além do diretor e vice-diretores do turno matutino e noturno. A coleta de dados ocorreu por meio de rodas de conversa com estudantes e professores e entrevistas semiestruturadas com coordenadores e gestores. O estudo foi desenvolvido em quatro etapas: levantamento bibliográfico e documental, incluindo análise de normativas e documentos institucionais; coleta de dados; análise dos dados utilizando triangulação de informações e análise de conteúdo; e elaboração do Plano de Ação Educacional, contendo propostas para aprimorar a integração curricular e o projeto de vida. Assim, a pesquisa buscou contribuir para a reflexão sobre práticas que favoreçam a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, promovendo uma formação mais alinhada aos projetos de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Integração Curricular; Projeto de Vida.

ABSTRACT

This study sought to answer the guiding question: how can a school promote curriculum integration through the life projects of students attending a state public school in Juiz de Fora, with a view to the period following the completion of high school? To this end, the study aimed to analyze practices that could be implemented by school management to strengthen such integration. The specific objectives were to describe the challenges involved in the implementation of the New High School Model (NEM) in the school under investigation, to examine the perceptions of students, teachers, and the school management team regarding the challenges of curricular integration; and to propose an Educational Action Plan with pedagogical practices designed to articulate curriculum components with students' life projects. The theoretical framework was based on the concepts of curriculum integration, youth, and youth protagonism. Beane (2003) understands curriculum integration as a means of establishing connections among different areas of knowledge, making learning more meaningful, while Fazenda (2011) highlights interdisciplinarity as an essential element of this process. This qualitative study was conducted as a case study in a state public school in Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. The participants included 50 students enrolled in the first, second, and third years of high school attending morning and evening classes, eight high school teachers, five NEM coordinators who have worked at the school since 2022, as well as the principal and vice-principals. Data were collected through focus group discussions with students and teachers and semi-structured interviews with coordinators and school administrators. The study was carried out in four stages: bibliographic and documentary review; data collection; data analysis through triangulation and content analysis; and the development of an Educational Action Plan containing proposals to strengthen curriculum integration and students' life-projects. The study sought to contribute to the discussion of school management practices that support curriculum integration within the context of the New High School Model, promoting an educational experience more closely aligned with students' life projects.

Keywords: New High School Model; Curriculum Integration; Life Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comparativo: Leis 13.415/2017 e 14.945/2024 sobre o Ensino Médio	33
Quadro 2 -	Descrição dos materiais pedagógicos e documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação	51
Quadro 3 -	Organização dos Itinerários Formativos e Eletivas por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno diurno	60
Quadro 4 -	Organização dos Itinerários Formativos e Eletivas por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno noturno	61
Quadro 5 -	Panorama da participação estudantil nas rodas de conversa	80
Quadro 6 -	Caracterização dos professores participantes da roda de conversa	81
Quadro 7 -	Problemas identificados e ações propostas no PAE	135
Quadro 8 -	Proposta para melhorar a relevância dos IFs	136
Quadro 9 -	Institucionalização da proposta curricular integradora	138
Quadro 10 -	Aplicação de diagnóstico anual dos projetos de vida para depois do EM	141
Quadro 11 -	Implementação do mural digital colaborativo.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ideb Total – Ensino Médio – Brasil 2007-2013	31
Tabela 2	Matriz Curricular – Ensino Médio Diurno (1º ano – 2022)	56
Tabela 3	Matriz Curricular – Ensino Médio Noturno (1º ano – 2022)	57
Tabela 4	Matrículas no Ensino Médio (2022-2024)	58
Tabela 5	Áreas de Interesse dos Estudantes do Ensino Médio	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

5W2H	<i>What, Why, Where, When, Who, How e How Much</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREM	Currículo Referência do Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EEB	Especialista em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
NEM	Novo Ensino Médio
NPSS	Núcleo de Psicologia e Serviço Social
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PV	Projeto de Vida
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia e Inovação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DOS PROJETOS DE VIDA DOS ESTUDANTES PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS	19
2.1 A LEGISLAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	20
2.2 O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ..	35
2.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	43
2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS	44
2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS	55
2.6 O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTUDADA	64
3 A ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DO PROJETO DE VIDA PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO DOS ESTUDANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTUDADA.....	69
3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	69
3.2 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE JUVENTUDE E PROTAGONISMO	73
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	79
3.4 ANÁLISE DE DADOS	83
3.4.1 Percepções sobre o Novo Ensino Médio	85
3.4.2 Projeto de vida e Protagonismo.....	99
3.4.3 Olhares e Vivências sobre a Integração Curricular	122
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – Roteiro para a Roda de Conversa com os Alunos	152
APÊNDICE B – Roteiro para a Roda de Conversa com Professores.....	165
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Coordenadores Novo Ensino Médio	167
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para os Gestores Escolares	169

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores do Novo Ensino Médio).....	171
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes).....	174
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)	177
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadores e Gestores)	180

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio, trouxe mudanças substanciais no currículo com a instituição dos itinerários formativos específicos e modificou a estrutura desta etapa educacional (Brasil, 2017). Sendo, a partir de então, denominado Novo Ensino Médio (NEM), que passou a ser ofertado de forma gradual nas escolas brasileiras a partir de 2022 passando a vigorar em todo o território brasileiro, abrangendo todas as redes de ensino. O parágrafo 7º da Lei nº 13.415/2017 traz uma referência à necessidade de que o currículo do Ensino Médio busque a formação integral do aluno e esteja voltado para a construção do projeto de vida destes estudantes (Brasil, 2017). Partindo desse pressuposto, irei investigar na escola estudada, como tem sido a implantação do Novo Ensino Médio sob a ótica da integração dos diferentes componentes curriculares e dos projetos de vida dos estudantes.

Nesse contexto, vale destacar que minha formação inicial é pelo curso de Letras com habilitação específica em Língua Inglesa pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) concluído em 2006, posteriormente, na modalidade de educação a distância, concluí a graduação em Letras/Português pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e em Pedagogia pela Rede de Educação Claretiano. Concluí também um curso de pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Em 2015, ingressei na rede estadual de ensino de Minas Gerais como professora de educação básica da disciplina de Língua Estrangeira Moderna Inglês, lecionando em 8 turmas em uma escola estadual de Juiz de Fora, onde se desenrola o presente caso de gestão.

Com a implementação do NEM em 2022, ocorreu a redução da carga horária da disciplina que lecionava, o que me levou a atuar com diversas disciplinas dos itinerários formativos e, nos últimos anos, com o componente curricular Projeto de Vida. Ocorre que, acompanhando este processo de implementação dessa nova política curricular, pude perceber muitos desafios com relação a integração curricular através dos projetos de vida que os estudantes desta escola têm para o período que sucede o Ensino Médio.

Buscando compreender este cenário, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: De que maneira a escola pode promover a integração dos

componentes curriculares através dos projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do Ensino Médio?

No intuito de responder a este questionamento, o objetivo principal da pesquisa é analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do Ensino Médio.

Por objetivos específicos são apresentados os seguintes:

- descrever os principais desafios na implementação do NEM em uma escola estadual de Juiz de Fora com foco na integração curricular ao projeto de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio;
- investigar as percepções de estudantes, professores e da equipe gestora do Ensino Médio sobre os desafios na integração dos componentes curriculares ao projeto de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio e
- propor um Plano de Ação Educacional para a gestão visando implementar melhores práticas pedagógicas para a integração dos diferentes componentes curriculares e o projeto de vida dos alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Juiz de Fora.

Dessa forma, o foco desta pesquisa é a investigação das possibilidades para que a escola conheça os objetivos e as aspirações de seus estudantes para o período após a conclusão do ensino médio e assim possa desenvolver as competências das diversas áreas de uma forma a adequar este conhecimento à realidade e perspectivas dos estudantes.

A relevância deste estudo se dá pela compreensão das mudanças ocorridas no cenário educacional nas últimas décadas a fim de se perceber quais foram as motivações para a reforma do ensino médio, bem como se deu o contexto de implantação da política do NEM na perspectiva nacional, estadual e local na experiência de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora.

Embora a implementação do Novo Ensino Médio tenha sido amplamente debatida na literatura recente, observa-se que ainda são limitados os estudos que analisam, no contexto das escolas estaduais mineiras, de que maneira os projetos de futuro dos estudantes, articulados ao componente curricular Projeto de Vida, podem favorecer a integração curricular e aproximar o currículo escolar das realidades, expectativas e perspectivas juvenis. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir

para essa lacuna ao analisar a implementação dessa política em uma escola pública estadual, articulando os referenciais teóricos às percepções dos diferentes sujeitos envolvidos e produzindo subsídios para a elaboração de um Plano de Ação Educacional voltado ao fortalecimento da integração curricular. Espera-se, ainda, que os resultados desta investigação possam subsidiar reflexões e inspirar ações em outras instituições de ensino que enfrentam desafios semelhantes na implementação do Novo Ensino Médio.

Para atingir os objetivos apresentados, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas: análise documental e pesquisa de campo. Na primeira etapa, são analisados os documentos: a Lei 13.415/2017 e a Lei 14.945/2024, normativas da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e registros de projetos pedagógicos, além de dados do Censo Escolar e do Inep, referentes à infraestrutura, matrículas, perfil de estudantes e docentes, e indicadores de fluxo escolar.

Na etapa de campo, o foco é o Ensino Médio diurno (turno da manhã) e noturno de uma escola da rede estadual de Minas Gerais localizada na cidade de Juiz de Fora. A escolha da escola investigada justifica-se, inicialmente, pela natureza do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), que orienta o desenvolvimento das pesquisas na instituição de atuação do mestrando, favorecendo a análise de problemas concretos da prática profissional. Além disso, a escola constitui um campo pertinente para esta investigação por vivenciar, desde 2022, o processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, permitindo analisar, em contexto real, os desafios e as possibilidades da integração curricular.

Para tanto, foram realizadas rodas de conversa com 50 estudantes do 1º, 2º e 3º ano, selecionados a partir de convite feito aos estudantes, mediante autorização dos responsáveis por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além de rodas de conversa com professores que atuam nesta etapa de ensino. Também foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do Novo Ensino Médio que atuaram na escola desde 2022 até 2025, além dos gestores do turno da manhã e da noite (diretor e vice-diretor). A análise dos dados segue os procedimentos da análise de conteúdo.

Para a melhor compreensão do caso de gestão buscaremos elucidar o conceito de integração curricular e o projeto de vida dentro das propostas pedagógicas do NEM. Além de explorar o conceito de juventude sob o ângulo das perspectivas dos estudantes para o momento posterior do Ensino Médio.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Sendo o primeiro esta introdução onde se apresenta um panorama geral da pesquisa. O segundo capítulo objetiva contextualizar as mudanças ocorridas em decorrência do Novo Ensino Médio analisando desde o contexto de construção da reforma através das legislações e normativas, passando pelo contexto estadual e finalmente pela descrição do processo de implementação na escola estudada. São destacadas as propostas de Projeto de Vida e integração curricular dentro da proposta do Novo Ensino Médio por apresentarem fundamentos importantes para esta pesquisa.

O terceiro capítulo propõe discussões conceituais acerca da integração curricular e da juventude além de apresentar o percurso metodológico da pesquisa de campo e a análise dos dados obtidos. No quarto capítulo temos o detalhamento do Plano de Ação Educacional (PAE) que propõe ações a serem desenvolvidas na instituição estudada no intuito de contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que estejam alinhadas à integração curricular e o projeto de vida dos estudantes. E, finalmente, no quinto e último capítulo, as considerações finais sobre as contribuições deste trabalho para a instituição de ensino e para pesquisas futuras.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DOS PROJETOS DE VIDA DOS ESTUDANTES PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS

Este capítulo descreve o contexto de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola estadual de Minas Gerais, localizada na cidade de Juiz de Fora e as ações advindas das alterações curriculares provenientes da Lei nº 13.415/2017. O capítulo está dividido em seções. A primeira seção aborda os textos normativos que estabeleceram a reforma do Ensino Médio no Brasil e seus desdobramentos. Na segunda seção apresenta como o projeto de vida é abordado dentro das legislações que estabelecem as diretrizes para o Novo Ensino Médio. A terceira seção tratará da integração curricular nos documentos oficiais e normativas para a proposta do Novo Ensino Médio brasileiro.

A quarta seção traz as normativas e orientações referentes ao processo de implantação da Lei nº 13.415/2017 no estado de Minas Gerais a partir de 2022. A quinta seção descreve brevemente a escola em questão, apresentando sua caracterização histórica, a infraestrutura escolar, o perfil da escola, da equipe escolar e dos estudantes atendidos pela instituição. Além disso, descreve como se deu a implementação do Novo Ensino Médio no estabelecimento a partir do ano de 2022. Na sexta seção o projeto de vida dos estudantes para o período subsequente ao Ensino Médio será apresentado no contexto da escola estudada.

Para construir esta descrição foi feita uma pesquisa documental consultando as principais legislações, resoluções e documentos orientadores referentes à política do Novo Ensino Médio. Para a descrição da instituição que é foco deste caso de gestão foram analisados documentos internos da escola como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, além de consultas a sites como o QEd¹ e INEP que fornecem dados da escola para consulta.

¹ O QEd é uma plataforma digital que reúne e disponibiliza indicadores da Educação Básica brasileira, com dados provenientes de fontes oficiais, como o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), permitindo consultas por escola, município, estado e país.

2.1 A LEGISLAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nessa seção, o objetivo principal é lançar um olhar sobre as principais legislações que, nas últimas décadas, têm definido os contornos do Ensino Médio no Brasil. Assim como previsto na etapa da análise documental da metodologia da dissertação, partiremos então da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e chegando às Leis de nº 13.415/2017, que estabeleceram diversas mudanças e, por fim, a Lei nº 14.945/2024 que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio para os dias atuais.

A Constituição Federal de 1988, advinda do processo de redemocratização do Brasil, estabeleceu, em seu Artigo 5º a Educação como um direito social e sendo explicitado no Art. 205 a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Porém, a Carta Magna, em seu Art. 208 ainda se referia apenas ao ensino fundamental como obrigatório. Somente com a EC nº 14 de 1996 (Brasil, 1996a) a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito passou a ser garantida e posteriormente com a EC nº 59 de 2009 passou a ser prevista a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade o que, portanto, englobaria o ensino médio (Brasil, 2009). Segundo Cury (2023, p.80) o documento é de suma importância pois “reafirma a correlação entre educação e democracia”.

Seguindo a tendência das transformações na área educacional foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) que estabelece diretrizes e bases que consolida um marco regulatório para as políticas educacionais nacionais. Sobre a LDB 1996, Ferreira afirma que:

a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconheceu o ensino médio na condição de uma etapa da educação básica, a terceira e última, com a responsabilidade de: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para prosseguimento dos estudos; de dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática (Ferreira, 2017, p.5).

Em análise de Dalri e Meneghel (2011) a inserção do ensino médio na educação básica dá a ele um novo olhar como parte obrigatória da formação dos jovens e busca corrigir a falta de identidade desta etapa de ensino que historicamente variava entre a capacitação profissional, formação geral e propedêutica ou apenas de via de acesso à educação superior.

Nesse sentido, vale destacar que o Artigo 35 da LDB define as finalidades desta etapa da educação básica:

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

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996b, p.18)

Aqui se observa uma orientação voltada à adaptação da escola às exigências do mercado. As políticas neoliberais praticadas à época defendiam a racionalização dos gastos públicos, a flexibilização das relações de trabalho e a formação de uma força de trabalho polivalente e ajustável à lógica produtiva. Nesse cenário, o ensino médio passou a incorporar discursos de empregabilidade e competências, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Conforme analisa Frigotto (2007), esse movimento esteve diretamente associado à transformação da educação em mercadoria, submetida aos interesses do mercado e à lógica produtiva. As reformas realizadas no período, especialmente durante a década de 1990, priorizaram o ajuste fiscal, a privatização e a precarização das relações de trabalho, naturalizando a ideia de que cabe à escola preparar sujeitos flexíveis, adaptáveis e produtivos, em consonância com os princípios da competitividade e da modernização excludente típica do capitalismo dependente.

É relevante observar também que o Art. 26 da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996b) estabelece que os currículos da educação básica devem ter uma base

nacional comum, complementada por uma parte diversificada, adaptada às características regionais, sociais, culturais e econômicas dos sistemas de ensino. Esse artigo representa o fio condutor para medidas posteriores como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº3/1998), a própria reforma do Ensino Médio e a criação da BNCC.

As DCNEM buscaram dar forma ao preceito da formação integral contido na LDB uma vez que destacam a formação humana integral e a interdisciplinaridade, orientando os currículos para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, com foco na juventude como sujeito histórico e protagonista de seu processo formativo (Brasil,1998).

O Artigo 6º das DCNEM define os princípios estruturantes dos currículos: Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização (Brasil, 1998). Esses princípios orientam o desenvolvimento de um currículo que vai além da transmissão mecânica de conteúdos, buscando formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social, política, econômica e cultural.

O Artigo 8º das Diretrizes Curriculares, ao tratar da interdisciplinaridade, reforça que o conhecimento não é isolado, mas sim um campo dinâmico, que dialoga, se complementa e se problematiza (Brasil, 1998). Nesse sentido, as áreas do saber devem atuar de forma articulada, permitindo que os alunos desenvolvam a capacidade de análise crítica, de resolução de problemas e de intervenção social. A interdisciplinaridade, portanto, contribui diretamente para a construção de competências cognitivas, sociais e éticas, na medida em que estimula a compreensão da complexidade dos fenômenos e das relações humanas.

Já o Artigo 9º das referidas diretrizes, ao destacar a contextualização, assegura que os processos de ensino e aprendizagem devem estar profundamente vinculados à realidade dos estudantes (Brasil, 1998). Isso significa relacionar os conteúdos escolares às experiências, aos saberes locais, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Tal perspectiva fortalece o desenvolvimento de competências que são fundamentais para que os jovens atuem de maneira crítica, reflexiva e ética no mundo, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo.

Conforme Frigotto (2007), pensar a educação a partir da articulação entre trabalho, ciência e cultura é essencial para enfrentar os desafios colocados por uma sociedade desigual, marcada por contradições sociais e pela lógica excludente do mercado. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na construção de

sujeitos autônomos, solidários e capazes de compreender o mundo para transformá-lo.

Nota-se que esses preceitos estarão presentes nas alterações que nortearão as propostas curriculares para o Novo Ensino Médio, uma vez que os princípios estabelecidos nos artigos mencionados são fundamentais para assegurar um currículo que promova a formação omnilateral dos estudantes, favorecendo não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também de competências éticas, sociais e culturais. A juventude, entendida como sujeito histórico, é chamada a assumir o protagonismo de seu processo formativo, construindo projetos de vida que dialoguem com suas realidades e com as exigências de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

O cenário político brasileiro passa, nos anos seguintes, especialmente a partir dos anos 2000, por algumas transformações ideológicas. Um novo discurso para as políticas públicas educacionais, com valorização do papel do Estado como promotor da inclusão social e da justiça educacional. Esse movimento se reflete na implementação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), bem como na expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além da elaboração de um novo Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, que estabelece metas para a universalização do acesso e a melhoria da qualidade educacional².

Nesse contexto de fortalecimento das políticas sociais é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 visava garantir maior equidade na distribuição de recursos educacionais em todos os níveis da educação básica, da creche ao Ensino Médio este fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundef) criado em 1996 destinado a financiar o ensino fundamental e valorizar os profissionais da educação e com vigência até 2006.

² O Plano Nacional de Educação (PNE) 2025-2035 foi instituído pela Lei nº 14.888, de 18 de junho de 2024, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira ao longo de dez anos.

Para o Ensino Médio, a inclusão nesse novo fundo teve um impacto significativo: permitiu que os estados, responsáveis majoritários por essa etapa, recebessem complementações da União em caso de arrecadação insuficiente, possibilitando expansão da oferta, melhoria da infraestrutura e valorização docente. Com isso, o Fundeb passou a ser um instrumento essencial para reduzir as desigualdades regionais, fortalecer políticas de permanência dos estudantes e criar condições mínimas para uma formação mais integral, mesmo diante de desafios persistentes quanto à qualidade e à equidade.

Aprovada em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 trouxe alterações significativas para a política educacional brasileira, especialmente ao estabelecer a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, o que incluiu, pela primeira vez, o ensino médio como etapa obrigatória e gratuita (Brasil, 2009). Essa mudança implicou uma responsabilidade direta dos entes federativos na oferta e garantia de acesso universal ao Ensino Médio, que até então era tratado como uma etapa apenas progressiva, e não obrigatória.

Outro aspecto fundamental introduzido pela Emenda Constitucional nº 59/2009 foi a inserção do Plano Nacional de Educação (PNE) na própria Constituição Federal, por meio da alteração do artigo 214. A emenda passou a exigir que o PNE tenha duração decenal e estabeleça metas, diretrizes e estratégias para garantir a universalização da educação básica obrigatória e gratuita, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, e a erradicação do analfabetismo, entre outros objetivos (Brasil, 2009). Com isso, o PNE deixa de ser apenas uma política de governo e passa a ser constitucionalmente uma política de Estado, vinculando legalmente os entes federados ao seu cumprimento.

Seguindo o percurso das mudanças, em 2012, foi instaurada a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio com o objetivo de realizar um diagnóstico aprofundado sobre os principais desafios da etapa e propor caminhos para sua reestruturação (Brasil, 2012). A criação da comissão refletia uma crescente preocupação com os índices de evasão, baixo rendimento e desinteresse dos jovens, bem como com a falta de articulação entre o Ensino Médio, a formação cidadã, o mundo do trabalho e o ensino superior. Entre as sugestões apresentadas estavam a flexibilização curricular, a diversificação dos itinerários formativos e o fortalecimento da educação integral, ideias que, posteriormente, influenciaram a reforma oficializada em 2017 pela Lei nº 13.415.

Outra tentativa que não obteve êxito foi o Projeto de Lei nº6840/2013 que foi apresentado como uma tentativa de reestruturar o ensino médio brasileiro de forma mais democrática e dialogada (Brasil, 2013). O projeto tramitou por vários anos na Câmara dos Deputados e teve como base os debates da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio (Brasil, 2012) e o acúmulo de críticas ao modelo vigente.

Seguindo o histórico dos eventos importantes a Lei nº 12.796/2013 (Brasil,2013) foi sancionada com o objetivo de adequar a LDB as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) que estava em discussão à época e também às novas exigências da Constituição Federal após a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. Embora não seja uma reforma específica do Ensino Médio, a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) cria as condições legais e pedagógicas para as transformações que viriam a ocorrer posteriormente com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Ela prepara o terreno para uma maior articulação entre a formação geral e a profissional, além de reforçar a obrigatoriedade do Ensino Médio como parte da educação básica.

Como já exposto acima, a EC 59/2009 (Brasil, 2009) também sinaliza sobre o Plano Nacional de Educação, o que levou a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) a ser sancionada, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira no período de 2014 a 2024, instituindo assim o novo PNE.

Neste PNE a meta 3 se referia diretamente ao ensino médio. A Meta 3 buscou assegurar o acesso universal ao ensino médio, etapa historicamente marcada pela evasão, distorção idade-série e desigualdades regionais. “Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil, 2014). Dentre as 14 estratégias previstas no PNE com o intuito de viabilizar o cumprimento da meta 3 pode-se destacar:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de

professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (Brasil, 2014, p.53).

Os dados do relatório de monitoramento mostram que a universalização ainda não foi alcançada. Em 2023, 94,0% dos jovens na faixa etária proposta estavam na escola ou haviam concluído a educação básica. E mesmo quando se observa os dados de 2016 o percentual é de 90,8% (INEP, 2024).

Trata-se de estratégias ambiciosas voltadas à superação dos desafios históricos do ensino médio brasileiro, marcado por desinteresse estudantil, altas taxas de evasão e uma grade curricular considerada engessada e descontextualizada da realidade dos jovens. Assim, o governo brasileiro coloca a agenda de reformulação do ensino médio e começa a discutir a elaboração da proposta para a base curricular nacional.

Esse movimento se torna ainda mais urgente diante do cenário analisado por Oliveira (2007), que aponta como a ampliação do ensino fundamental transferiu para o ensino médio parte das contradições educacionais, expondo essa etapa a desafios como a dificuldade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, o engajamento dos estudantes e a oferta de um currículo mais adequado às demandas contemporâneas da juventude.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) criou uma Comissão de Especialistas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Portaria MEC nº 592/2015 (Brasil, 2018a). Essa comissão era formada por professores, pesquisadores e especialistas da área da educação. Ainda naquele ano, o MEC divulgou a primeira versão do documento, que foi disponibilizada para consulta pública online em outubro de 2015, permanecendo aberta à participação da sociedade até março de 2016.

No ano seguinte, em 2016, foi apresentada uma nova versão da BNCC, que contou com mais de 12 milhões de contribuições recebidas durante o processo de consulta. Para acompanhar os debates em torno dessa segunda versão e auxiliar na organização da proposta final, foi instituído o Comitê Gestor, por meio da Portaria MEC nº 790/2016. Esse comitê também teve a função de oferecer subsídios à reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018a).

Durante esse período, as discussões sobre o documento foram ampliadas em seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em setembro, todas as contribuições coletadas nesses encontros foram reunidas em um relatório consolidado, entregue ao MEC como parte do processo de refinamento da proposta da BNCC (Brasil, 2018a).

A Base Nacional Comum Curricular define os conteúdos e competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino médio. Ela cobre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018a). A BNCC do ensino médio define competências gerais e competências específicas para cada área. Segundo o documento a definição de competência é:

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, 2018a, p. 8).

Essa definição de competência na BNCC reflete a necessidade de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar os desafios da vida, da cidadania e do trabalho (Brasil, 2018a). Essa concepção dialoga diretamente com a proposta do Projeto de Vida no Ensino Médio, ao reconhecer as juventudes como protagonistas de seus percursos. Dessa forma, desenvolver competências torna-se fundamental para que os estudantes construam trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais mais autônomas, críticas e alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.

No entanto, Ramos e Magalhães (2022) afirmam que esta concepção de competência não é algo novo na política educacional brasileira. Os autores

apresentam em seus estudos que essa noção foi construída a partir de referências ao construtivismo de Piaget (1937) e à teoria da competência linguística de Chomsky (1965).

Paralelamente, ocorreu a transferência de conceitos oriundos da sociologia do trabalho e da psicologia da administração para os âmbitos da gestão de pessoas e da educação. Ramos (2011) afirma ainda que sob a perspectiva de se adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo a noção de competência tem aparecido com frequência justificada pela ideia de que seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação.

Ocorre que, segundo Ramos e Magalhães (2022), essa noção de competência passa a compor a agenda das reformas educacionais da década de 1990 no intuito de alinhar a educação brasileira à lógica do neoliberalismo e do pensamento pós-moderno. Ideia esta, defendida pelos organismos internacionais, governos, intelectuais e organizações não governamentais baseada na premissa de aprendizagens úteis, menos direcionadas a apreensão de conteúdos e com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Como ressaltam Ramos e Magalhães (2022) na LDB a palavra competência ainda não carregava um sentido pedagógico, mas após a aprovação das DCNEM e das Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio inicia-se a consolidação da noção pedagógica do termo, que foram inspiradas nos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação no século XXI (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) (Brasil, 1996). Ainda nesta linha os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) enunciaram competências associadas a componentes curriculares específicos e no texto do documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2000 apareceu uma abordagem mais detalhada da noção de competência já que o exame incorpora competências e habilidades como eixos avaliativos.

Nos anos que seguem os debates abrem espaço para propostas de formação integral e concepção de politécnica, mas segundo Ramos e Magalhães (2022) a agenda internacional apresenta através do projeto “Definindo e selecionando competências-chave” da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico uma abordagem que passa a evidenciar a interação, apresentando competências sociais como diretrizes e vindo o desenvolvimento das competências

socioemocionais a se tornar finalidade tanto do Ensino Médio como da educação profissional. Os autores ressaltam que, no Brasil, a incorporação de competências socioemocionais nas políticas curriculares se torna agenda protagonizada pelo Instituto Ayrton Senna que após intensa mobilização difundindo o conceito e buscando construir consensos terminológicos e pedagógicos, aproximando educadores, gestores e formuladores de políticas para legitimá-lo e consolidá-lo como uma inovação curricular.

O que resultou em uma parceria público-privada em que o instituto implementou propostas curriculares em caráter experimental em escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Em seguida, nota-se que essa pauta se expandiu em âmbito nacional, ao ser incorporada a temas socioemocionais em documentos de políticas curriculares e educacionais, como a BNCC, tornando-se, a partir desse momento, uma prática também presente nas políticas curriculares de diversos estados e municípios.

Dessa forma as competências constituem o alicerce da BNCC, que apesar de se apresentar como um projeto formativo voltado para a integralidade do desenvolvimento do estudante, orientando a aprendizagem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis pode não estar cumprindo exatamente este papel no Ensino Médio.

Como afirma Silva (2018), o “projeto formativo” proposto pelo documento aponta para uma formação que, embora se proponha a ser voltada à autonomia e ao respeito à diversidade cultural, ainda recai sobre uma concepção de formação humana voltada à adaptação, com um tratamento formal das diferenças e uma busca por padronização e integração. A autora afirma que o documento, por ser construído fora da escola, reproduz o caráter autoritário e a perspectiva tradicional de proposição curricular.

Em 2016, a presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment e Michel Temer, então vice-presidente, veio a assumir o comando do país. Em menos de um mês depois de sua posse definitiva foi apresentada a Medida Provisória nº 746 que instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundeb.

Sabendo que as medidas provisórias (MPs) são instrumentos com força de lei usados pelo Presidente da República, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 62. Elas têm como objetivo permitir ao Poder Executivo legislar em situações de urgência e relevância, mesmo sem passar imediatamente pelo Congresso Nacional. Porém, quando é encaminhada ao congresso tem apenas 120 dias para ser votada, o que restringe o tempo para uma ampla discussão.

Ferreira e Ramos (2018) afirmam que é difícil compreender o caráter de urgência da MP nº 746 pois, como já relatado anteriormente, o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, que também propunha alterações no Ensino Médio, ainda tramitava em Comissão Especial e, portanto, não chegou a ser votado. Destacam ainda que este trâmite permitiria debates e articulações em torno de sua votação, o que seria uma maneira mais democrática para se discutir mudanças tão relevantes. O documento da MP nº 746 trazia uma lista de motivos para as mudanças propostas no ensino médio. Ferreira e Ramos (2018) analisaram estes motivos.

1. Diagnóstico dos resultados do ensino médio

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 (Ferreira, Ramos, 2018, p.1179).

A partir dessa análise era possível verificar que o ensino médio realmente não estava universalizado e não atendia a toda a população alvo da etapa de ensino uma vez que a análise dos dados referente ao número de matrículas no Ensino Médio, entre os anos de 2007 e 2013, revela um cenário de estagnação, com leve tendência de queda, passando de aproximadamente 8,37 milhões em 2007 para 8,31 milhões em 2013. Esse quadro evidencia a dificuldade histórica do país em universalizar o acesso e garantir a permanência dos jovens de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica.

Quando se tratava do desempenho dos estudantes e da qualidade do ensino, Ferreira e Ramos (2018) listaram os seis pontos que a MP nº746 destacava:

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 (Ferreira, Ramos, 2018 p.1179-1180).

Os pontos destacados pelos autores podem ser observados na tabela 1 a seguir, que mostra que o Ideb não alcançou a evolução esperada após 2011.

Tabela 1 – Ideb Total - Ensino Médio - Brasil 2007-2013

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nota Média Padronizada (N)	Ideb (N×P)	Metas do Ideb
2007	0,78	4,44	3,5	3,4
2009	0,80	4,57	3,6	3,5
2011	0,80	4,57	3,7	3,7
2013	0,82	4,44	3,7	3,9

Fonte: Adaptado de MEC/Inep (2022)

Os dados do Ideb para o Ensino Médio, entre 2007 e 2013, revelam avanços limitados, com o índice passando de 3,5 em 2007 para 3,7 em 2013, sem atingir a meta projetada de 3,9. Observa-se leve melhora no indicador de rendimento, mas com desempenho acadêmico praticamente estagnado, o que evidencia fragilidades na aprendizagem e na permanência dos estudantes. Esse cenário reforçou a percepção de ineficiência do Ensino Médio e serviu como justificativa para a necessidade de mudanças nesta etapa de ensino na busca enfrentar esses desafios.

Além disso, Ferreira e Ramos (2018) destacam ainda que o documento apresentava também motivos relacionados ao impacto do ensino médio para o desenvolvimento nacional, críticas quanto à organização curricular, propunha as mudanças e a implantação das escolas de tempo integral para esta etapa da educação básica.

O fato é que a MP nº 746 foi aprovada pelo legislativo e veio a se tornar a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, e trouxe significativas

mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro, visando torná-lo mais flexível e alinhado às necessidades dos estudantes (Brasil, 2017). Uma das principais alterações foi a implementação de uma base curricular comum, o que estabelece conteúdos obrigatórios em todas as escolas, conhecida como formação geral básica, mas permitindo também a escolha por itinerários formativos, que são áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional que os alunos podem escolher conforme seus interesses e aptidões (Brasil, 2017).

Além disso, a lei ampliou a carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, com o objetivo de proporcionar uma educação mais integral e abrangente. Essas mudanças visam 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 proposta do Novo Ensino Médio, feita em 2017, exige que a carga horária dedicada à BNCC deve corresponder a 60% do total do currículo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma formação comum e abrangente (Brasil, 2018). Já os itinerários formativos, que representam 40% do currículo, são constituídos por diferentes percursos que os estudantes podem escolher conforme seus interesses, aspirações e projetos de vida.

Os itinerários podem ser organizados em áreas de conhecimento (como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens) ou em formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Cada escola ou rede de ensino pode oferecer diferentes combinações de itinerários, permitindo um direcionamento do percurso educacional dos alunos. Embora esta premissa de escolha descrita na lei pareça bastante simples, este processo de oferta e escolha de itinerários se apresenta bastante complexo e desafiador na realidade escolar. Como afirma Silva (2018) essas mudanças representam um enfraquecimento do EM como educação básica, pois deixa de garantir ao estudante uma formação comum. Além disso, a autora ressalta que a não obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia assim como do conhecimento de Artes e Educação Física representam uma perda com relação ao acesso a uma amplitude de saberes.

Ainda sobre essa perspectiva Souza e Czernisz (2025) afirmam que a não obrigatoriedade de algumas disciplinas e a oferta de itinerários formativos que serão ofertados de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino e o fato do estudante ter acesso apenas ao itinerário escolhido representam um descaso com o

conhecimento historicamente acumulado pela humanidade além de demonstrar um alinhamento à lógica capitalista e às exigências do mercado.

Ainda é possível observar que essas mudanças evidenciam ainda mais as desigualdades educacionais entre as escolas públicas e privadas onde os estudantes continuam tendo acesso a uma formação mais ampla e com isso se colocando em posição diferenciada frente aos processos de ingresso ao ensino superior ou a melhores oportunidades no mercado de trabalho perpetuando assim um ciclo de exclusão social.

Ocorre que, após muitos debates e em resposta a críticas de especialistas, educadores e estudantes, principalmente quanto à redução da carga horária da formação geral básica e à fragmentação curricular provocada pelos itinerários formativos, em 2024, a Lei nº 14.945 promoveu modificações na proposta da reforma do EM. O quadro 1 a seguir traz um comparativo entre as principais mudanças promovidas pelas leis recentes que reformularam o Ensino Médio no Brasil.

Quadro 1 – Comparativo: Leis 13.415/2017 e 14.945/2024 sobre o Ensino Médio

(continua)

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga Horária Total	Mínima de 1.000 horas Ampliação progressiva para 1.400 horas no prazo máximo de 5 anos	1.000 horas mínimas Ampliação progressiva para 1.400 de acordo com prazos e metas do PNE
Formação Geral Básica (FGB)	Mínimo de 3.000 horas totais.	2.400 horas (sem técnico) / 2.100 horas (com técnico)
Itinerários Formativos	Flexíveis, com ênfase em áreas do conhecimento ou técnico Carga Horária: 1.200 horas	Mantidos, com regulação mais rígida e menos fragmentação Carga horária: 600 horas
Língua Portuguesa e Matemática	Obrigatórias	Obrigatórias
Língua Inglesa	Obrigatória a partir do 6º ano do EF e no EM	Integrada a área de linguagens da BNCC com possibilidade de outras línguas conforme disponibilidade dos sistemas de ensino, com preferência a Língua Espanhola.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis nº 13.415 (Brasil, 2017) e 14.945 (Brasil, 2024).

Quadro 1 – Comparativo: Leis 13.415/2017 e 14.945/2024 sobre o Ensino Médio
(conclusão)

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Sociologia, Filosofia, Artes e Ed. Física	A BNCC do EM deverá contemplar os estudos dessas áreas.	Retorno dessas disciplinas como obrigatórias na FGB. Artes e Ed. Física integrando a área de linguagens. Sociologia e Filosofia integrando a área de ciências humanas e sociais.
Educação Técnica e Profissional	Estimula oferta como itinerário	Também mantido como possibilidade de oferta de itinerário.
Implementação	Obrigatória a partir de 2022	A partir de 2025

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis nº 13.415 (Brasil, 2017) e 14.945 (Brasil, 2024).

Acredita-se que, dentre essas mudanças, a mais significativa dentro do contexto da escola estudada seja a redução da carga horária dos Itinerários Formativos e a regulamentação de sua oferta. Pois um dos maiores desafios para a implementação da política do NEM e para a integração curricular proposta está ligado ao gerenciamento da oferta e escolha desses IFs.

Ao analisar as proposições que compõem o Novo Ensino Médio depreende-se que a reforma foi concebida sob princípios como flexibilização curricular, protagonismo estudantil e ampliação das possibilidades formativas. Entretanto, as sucessivas alterações promovidas em sua regulamentação, culminando na Lei nº 14.945/2024, evidenciam que sua implementação tem sido marcada por tensões, revisões e disputas em torno da organização curricular dessa etapa da Educação Básica.

Conforme assinala Silva (2023), as dificuldades verificadas nos primeiros anos de implementação da política ultrapassam questões operacionais e suscitam reflexões acerca da adequação das mudanças propostas às diferentes realidades das redes de ensino brasileiras. Nesse contexto, observa-se que a efetivação dos princípios anunciados pela reforma depende de condições institucionais, pedagógicas e materiais que extrapolam a simples reorganização da matriz curricular, tornando evidente que mudanças legais, por si só, não são suficientes para assegurar a transformação das práticas educativas e a garantia do direito a uma formação integral e de qualidade.

2.2 O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, o projeto de vida será abordado a partir da perspectiva normativa presente na política do Novo Ensino Médio e na BNCC, porém se faz necessário pensá-lo como uma construção subjetiva e coletiva de prospectivas para o futuro. Essa concepção reconhece o projeto de vida como um processo formativo que envolve a reflexão crítica dos sujeitos sobre suas trajetórias, desejos, possibilidades e contextos, articulando dimensões pessoais, sociais e profissionais, para além de uma visão estritamente prescrita pelas diretrizes curriculares.

No intuito de compreender melhor a definição de Projeto de Vida dentro da proposta do Novo Ensino Médio é fundamental entender o conceito de projeto. A etimologia da palavra, que vem do latim *Projectum*, significa aquilo que é lançado adiante, que é idealizado para o futuro. Gonçalo (2016, p.46) relata que “a partir do século XVIII esse conceito adquire outra dimensão, ampliando seu sentido para designar também a possibilidade de progresso” que, dessa forma, não seria apenas individual, mas também um “projeto de sociedade”. A autora também mostra que o conceito passa, no século XIX, a estar atrelado aos conceitos filosóficos apoiado na ideia de intencionalidade apresentada pelo filósofo Martin Heidegger que compreende o ser humano como aquele que constantemente se lança em direção às suas próprias possibilidades. Existir, nesse sentido, é abrir-se para o que ainda não está dado, construindo continuamente a própria trajetória.

Dentro desta busca humana pelo propósito de vida Damon (2009, p.43) denomina de projeto vital o que, segundo ele, “é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana”. O autor também afirma que um projeto vital nobre seria o comprometimento com algo que faz a diferença para o mundo. De igual modo, Machado (2006, p.20) afirma que “projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da ideia de educação” e que este território é marcado pela busca da simbiose entre projetos individuais e coletivos.

A par desses conceitos, tomemos o Art. 3º § 7º da Lei nº 13.415/2017 onde orienta-se que: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”

(Brasil, 2017, p. 1). É possível perceber o Projeto de Vida como um eixo articulador para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes.

Portanto, junto às mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio aparece o componente curricular Projeto de Vida. Ao mesmo tempo em que visa ajudar os estudantes a refletirem sobre seus interesses, habilidades e aspirações, desenvolvendo competências para planejar seu futuro pessoal e profissional.

Apesar dessa concepção já aparecer nas políticas educacionais anteriores, é na BNCC que o projeto de vida ganha destaque na formação de estudantes da educação básica. Nas competências gerais para a educação básica é possível observar no item 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a, p. 9).

Quando trata também de seu compromisso com a educação integral propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018a, p.15). Mas é ao abordar a progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para o ensino médio que o Projeto de Vida ganha destaque.

No contexto da BNCC, o projeto de vida assume um papel central no Ensino Médio, articulando-se diretamente com o protagonismo e a autoria estimulados desde o Ensino Fundamental. Conforme descrito no documento, o projeto de vida constitui-se como o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018a, p. 464), indicando sua função estruturante no currículo dessa etapa da educação básica.

A orientação para a construção do projeto de vida implica que a escola que acolhe as juventudes deve assumir o compromisso com a formação integral dos estudantes. Essa formação integral não se limita à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas compreende também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo a consolidação de representações e valores fundamentais para seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018a).

Ainda segundo a BNCC (Brasil, 2018a, p.472), o projeto de vida é entendido como aquilo que os estudantes "almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória", acompanhando o desenvolvimento de suas identidades em contextos permeados por culturas e demandas sociais que tanto promovem quanto constroem seus desejos. Trata-se, portanto, de uma construção dinâmica, que exige da escola não apenas a oferta de conteúdos formais, mas também o compromisso com a criação de espaços de escuta, reflexão e ação.

Dessa maneira, cabe à instituição escolar auxiliar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de direitos e responsabilidades, incentivando-os a explorar suas potencialidades e a compreenderem a relevância de seus modos de participação e intervenção social na realização de seus projetos de vida (Brasil, 2018a). A escola deve, assim, configurar-se como ambiente privilegiado para que os jovens experimentem, de forma mediada e intencional, interações com o outro e com o mundo, valorizando a diversidade como fonte de crescimento e enriquecimento pessoal e coletivo.

Em síntese, o projeto de vida, conforme orientado pela BNCC, transcende a ideia de simples escolha profissional: ele integra aspectos éticos, culturais, afetivos e sociais que constituem o sujeito em sua singularidade e na sua capacidade de transformar a si mesmo e a sociedade em que vive.

A Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Com base nas competências previstas na BNCC cada estado da federação deveria elaborar suas matrizes curriculares de modo a contemplar os Itinerários Formativos articulados às áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional (Brasil, 2018b). Quando analisamos esta portaria é possível observar que o projeto de vida aparece transversalmente dentro do eixo do empreendedorismo. Tal observação nos leva de volta aos questionamentos sobre o cunho neoliberal do discurso do Projeto de Vida.

Como destacam Rodrigues e Rodrigues (2024, p.17) a “construção do Projeto de Vida não se resume à transmissão de conhecimentos neutros” para as autoras:

Ao promover o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, essas diretrizes funcionam como mecanismos de regulação que moldam subjetividades e comportamentos. Na prática,

configuram sujeitos que internalizam a responsabilidade por suas trajetórias pessoais e profissionais, em sintonia com a lógica neoliberal, que valorizam a autogestão e a resiliência (Rodrigues, Rodrigues, 2024, p.17).

O conceito de empreendedorismo está fortemente ligado à lógica neoliberal, segundo as mesmas autoras “o empreendedorismo de si é apresentado como uma competência necessária, incentivando os estudantes a gerenciarem suas trajetórias pessoais e profissionais de formação de autonomia, internalizando a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso” (Rodrigues, Rodrigues, 2024, p.18).

As autoras destacam ainda que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC consolidam um discurso alinhado à lógica neoliberal, ao incentivar que os estudantes construam seus projetos de vida pautados pela produtividade e pela preparação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva enfatiza a responsabilidade individual, a autogestão e o constante investimento pessoal no aprimoramento de habilidades e competências, características do ideal do "empreendedor de si" no contexto contemporâneo. Para elas nessa lógica, a educação passa a valorizar principalmente competências técnicas e de adaptabilidade, reforçando a formação de sujeitos ajustados às demandas do mundo do trabalho globalizado.

Na mesma direção crítica das autoras, os autores Alves e Oliveira (2020) também discutem como a proposta do projeto de vida pode ser entendida como uma ferramenta do discurso neoliberal de meritocracia.

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso (Alves, Oliveira, 2020, p.32).

É necessário, contudo, problematizar em que medida a abordagem do Projeto de Vida, tal como estruturada na política do Novo Ensino Médio, reforça um discurso meritocrático, alinhado à lógica neoliberal, ao transferir para os estudantes a responsabilidade por suas escolhas e trajetórias. Ao priorizar a autonomia individual,

corre-se o risco de desconsiderar as desigualdades sociais que limitam as oportunidades dos jovens, sobretudo aqueles das camadas populares, reforçando uma visão individualizante e desvinculada dos condicionantes estruturais.

Como já mencionado anteriormente, caberia aos estados sistematizar seus currículos de referência para o Novo Ensino Médio. Minas Gerais também passou por este processo e homologou seu currículo de referência em 2020. No Parecer nº 192 do Conselho Estadual de Educação é possível observar que o Projeto de Vida aparece como um componente curricular e mais ainda como orientador do NEM “método de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, de cidadania e profissional do estudante” (Minas Gerais, 2021a, p.1). Sendo um componente curricular obrigatório, que será parte integrante dos Itinerários Formativos e será ofertado nos três anos do ensino médio. Destaca que a proposta deve fomentar nos estudantes o processo de autoconhecimento e análise do contexto em que vivem para que, assim, possam intervir na realidade que vivenciam.

O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM) propõe uma concepção específica para o componente Projeto de Vida, diferenciando-o dos componentes curriculares típicos da Formação Geral Básica. No CREM, o Projeto de Vida é tratado como um espaço formativo próprio, que deve considerar as expectativas, necessidades e conhecimentos prévios dos estudantes, além de respeitar seus valores e possibilidades de escolha. Sua estruturação é flexível, adaptando-se às variáveis pessoais, sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam o processo de elaboração e realização do projeto individual de cada aluno (Minas Gerais, 2021e).

De acordo com o documento CREM (Minas Gerais, 2021e), o Projeto de Vida deve fundamentar-se em três dimensões principais: a dimensão pessoal (relacionada ao autoconhecimento), a dimensão social (voltada para o convívio e a interação com o outro) e a dimensão profissional (relativa ao desenvolvimento de competências práticas para a inserção no mundo do trabalho). Essas três esferas orientam os conteúdos e práticas a serem trabalhados no componente.

A dimensão pessoal refere-se ao reconhecimento de si, às reflexões sobre a própria identidade, trajetória, memórias e pertencimentos. Ao estimular os jovens a refletirem sobre quem são e onde estão inseridos, essa dimensão favorece o autoconhecimento, elemento essencial para que possam fazer escolhas conscientes,

coerentes com seus desejos e realidades. Nesse processo, os estudantes aprendem a organizar seus gostos, habilidades e aspirações, definindo estratégias e metas para realizar seus planos em curto, médio e longo prazo. Assim, ao pensar sobre o futuro, o jovem passa a compreender melhor seu presente e as possibilidades que o mundo lhe oferece, construindo uma visão mais clara do que deseja ser nos campos pessoal, social e profissional.

A dimensão social, por sua vez, valoriza o convívio humano como elemento estruturante da identidade. Inspirada na noção clássica do ser humano como um ser político, essa dimensão reconhece que somos definidos pelas nossas relações com os outros. O desenvolvimento de habilidades como o diálogo, a escuta ativa, a mediação de conflitos e a consciência coletiva são fundamentais para a convivência democrática e para a formação de sujeitos participativos. Nesse sentido, é essencial que a escola promova experiências que estimulem a participação social e política dos estudantes, fortalecendo sua atuação como agentes críticos e transformadores da realidade.

Por fim, a dimensão profissional amplia a compreensão do trabalho para além da remuneração. Embora o aspecto financeiro seja relevante, é necessário compreender o trabalho como uma atividade humana essencial, por meio da qual o indivíduo transforma o mundo, expressa sua criatividade e realiza seus projetos de vida. Ao refletirem sobre essa dimensão, os estudantes são convidados a repensar suas escolhas profissionais com base em suas aptidões e desejos, percebendo o trabalho como uma construção cultural significativa, que também contribui para sua realização pessoal e social.

No entanto Bortone, Santos e Mello (2024) chamam a atenção que a ênfase dada a responsabilização do “eu” como um fator determinante para os projetos futuros “só reforça um modelo competitivo e meritocrático entre os jovens estudantes que não possuem as mesmas oportunidades” (Bortone, Santos, Mello, 2024, p. 201). Segundo os autores, essas afirmações negam a influência das diferentes condições de vida na construção dos projetos futuros.

O CREM reforça que o Projeto de Vida deve ser assumido na escola de forma transversal, atravessando tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos. Para que isso aconteça de maneira efetiva, é essencial que os educadores compreendam a versatilidade desse componente, reconhecendo sua importância na problematização dos aspectos pessoais, sociais e profissionais da

formação dos estudantes, considerando diferentes modalidades de ensino e estratégias pedagógicas (Minas Gerais, 2021e). Nesse sentido, Santos (2024, p. 298) afirma que o componente curricular carrega “uma tarefa filosoficamente complexa” já que busca “a montagem de um projeto de futuro a partir das experiências da juventude”. Dessa forma a construção desse projeto de futuro demanda um exercício diário “de elaboração de aulas e tarefas personalizadas” que operem no “âmbito da experiência pessoal do estudante”. O autor afirma ainda que:

Ao lermos a legislação e os documentos norteadores, notamos uma transformação de uma estrutura curricular tradicional pautada esquematicamente na ideia de conteúdo. O Projeto de vida se organiza a partir da concepção de construção, desenvolvimento e descoberta de habilidades e potencialidades dos estudantes. Com o objetivo de construir projeto de vida de forma individualizada, o componente curricular se volta para o estudante em suas singularidades biográficas, culturais e históricas. O ponto central é a construção de uma narrativa sobre o futuro do estudante, uma perspectiva de elaboração de uma trajetória acadêmica, profissional e pessoal que parte do pressuposto da possibilidade de planejamento (Santos, 2024, p. 298).

Assim, Santos (2024) destaca ainda que a partir dessa mudança de paradigma onde a ideia de conhecimento comum é substituída pela singularidade da experiência biográfica de cada estudante, fazendo com que suas trajetórias de vida, experiências socioemocionais e dilemas biográficos se tornem o foco da prática docente fazendo com que o professor passe a assumir um papel de orientador.

Quando observamos a formação docente prevista a Resolução SEE/MG 4.920 de 06 de outubro de 2023, que dispõe sobre os critérios de contratação de profissionais para atuar na educação básica indica que todas as habilitações estão aptas a lecionar o componente curricular Projeto de Vida (Minas Gerais, 2023d). Segundo Bortone, Santos e Mello (2024) isso aumenta as desigualdades escolares e mostra que a disciplina carece de orientações adequadas, formação de qualidade e critérios que permitam assim que os profissionais que nela atuam possam realmente contribuir para uma formação humana, emancipatória e justa a seus estudantes e não exercer um papel que Santos (2024) chama de professor-orientador. Nesse contexto para este autor:

As mudanças na identidade do professor trazem consigo, por um lado, o potencial reflexivo para o desenvolvimento da produção de projetos de vida emancipadores, por outro lado, são também o reflexo da precarização do trabalho docente, na medida em que o professor incorpora em seu labor diário funções de profissionais como psicólogo e educador educacional (Santos, 2024, p.295).

Além disso, Bortone, Santos e Mello (2024) destacam que esta falta de critérios específicos para a formação do docente de Projeto de Vida não é exclusividade do estado de Minas Gerais, mas apenas se alinha a uma perspectiva política que supervaloriza o “notório saber”, aproximando artificialmente as disciplinas dos saberes populares e reduzindo o professor a um coach que transmite fórmulas de sucesso, em prejuízo da reflexão crítica e da produção científica, que só se consolida com docentes qualificados e especializados.

Segundo os autores a pouca formação docente oferecida aos professores efetivos da rede pública mineira que lecionam o componente PV foi ofertada através de uma parceria com o Instituto Ânima no contexto do Projeto Trilhas do Futuro Educadores. Portanto, ainda segundo os autores, além de reproduzir a lógica da mercantilização ao incentivar a privatização de áreas públicas e a diminuição do papel do Estado, especialmente no que se refere à educação e à formação docente através das parcerias público-privadas não atinge um grande contingente de professores que são contratados para lecionar o componente e não tem acesso a essa formação.

Santos (2024) ressalta ainda que o discurso do Novo Ensino Médio fale sobre a preparação para os desafios da sociedade contemporânea o documento é vazio no tocante às transformações do viver no século XXI pois não trata de questões delicadas como a precarização e o movimento de plataformização do trabalho, também chamado de uberização. Não aparecem também reflexões sobre questões de organização da vida laboral como jornada de trabalho, subcontratação e exploração. Toda a concepção de preparação para o mundo do trabalho está voltada para o empreendedorismo que aparece, juntamente com o conceito de autonomia, como forma de instrumentalização do jovem e da vida.

Portanto, o grande desafio de conduzir o componente curricular Projeto de Vida é a construção de um discurso que realmente trate dos desafios da vida no século XXI mas que procure formar um olhar crítico do estudante para a lógica perversa do capitalismo neoliberal.

2.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A integração curricular no Novo Ensino Médio configura-se como um dos pilares para a promoção de uma educação significativa, contextualizada e democrática. Prevista nas diretrizes da BNCC e fortalecida pelas alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 à LDB, a integração curricular visa superar a fragmentação disciplinar, oferecendo aos estudantes oportunidades de aprendizagem que articulem conhecimentos, habilidades e valores.

Segundo a BNCC, a formação dos estudantes deve ser orientada pelo desenvolvimento de dez competências gerais, que envolvem, entre outros aspectos, a compreensão crítica da realidade, a resolução de problemas complexos e a atuação responsável na sociedade. Essas competências exigem abordagens interdisciplinares e integradas, uma vez que: “as áreas do conhecimento possibilitam abordagens integradas e contextualizadas, apoiadas em práticas pedagógicas que promovem a articulação de saberes e o protagonismo juvenil” (Brasil, 2018a, p. 465). Dessa maneira, a proposta do NEM de incluir itinerários formativos e o componente Projeto de Vida se aproxima dessa concepção, pois visa oferecer percursos de aprendizagem flexíveis, que dialoguem com os interesses e os contextos dos jovens.

Essa proposta dialoga diretamente com o pensamento de Beane (2002), que defende um currículo centrado nas preocupações reais dos estudantes e articulado em torno de temas significativos. Para o autor, a integração curricular “rompe com os compartimentos estanques das disciplinas para tratar dos saberes de forma mais conectada, contextualizada e relevante” (Beane, 2002, p. 6). O autor ainda ressalta que a essência da integração curricular está na participação ativa dos estudantes e professores na construção do currículo a partir de problemas sociais e experiências reais, o que promove um currículo genuinamente democrático (Beane, 2002).

No entanto, como alerta Fazenda (2008), é fundamental distinguir a interdisciplinaridade de sua apropriação meramente ideológica. A autora argumenta que a integração curricular exige “diálogo constante entre os saberes, práticas docentes colaborativas e reconhecimento da realidade do estudante” (Fazenda, 2008, p. 19). Fazenda (2008) ainda enfatiza que a integração não pode ser entendida como mera junção de conteúdos, mas como um processo ético e político que requer escuta, intencionalidade pedagógica e comprometimento institucional.

Esse posicionamento é especialmente pertinente no cenário de implementação do NEM, onde as práticas escolares ainda se deparam com estruturas rígidas, falta de tempo para planejamento coletivo e desafios na formação docente, ainda que a legislação educacional preveja a possibilidade de articular o currículo a partir de projetos e temas transversais. O § 7º do art. 36 da LDB, alterado pela Lei nº 13.415/2017, dispõe que: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (Brasil, 2017).

Tais temas, como diversidade, meio ambiente, cultura digital e ética, não pertencem a disciplinas específicas e exigem abordagem integrada entre áreas do conhecimento, reforçando o papel da integração curricular como prática necessária à formação cidadã. Em síntese, a proposta de integração curricular no NEM, fundamentada pela BNCC, demanda a construção de práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica disciplinar tradicional e promovam aprendizagens mais conectadas à vida dos estudantes.

Para isso, é indispensável a articulação entre teoria e prática, planejamento docente colaborativo e valorização do protagonismo juvenil. Como afirmam Beane (2002) e Fazenda (2008), integrar é, sobretudo, comprometer-se com uma escola democrática, crítica e transformadora.

2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS

Esta sessão irá traçar um panorama de como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais conduziu a implementação do Novo Ensino Médio. Para tanto serão consideradas as resoluções desta secretaria bem como as diretrizes de âmbito nacional.

Segundo as orientações da Lei nº 13.415/2017, o estado de Minas Gerais iniciou a implementação do Novo Ensino Médio de forma gradual, através da experiência de dez escolas-piloto no ano de 2020 e em 2021 foram incluídas mais três escolas. A seleção das Escolas-Piloto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) seguiu os critérios de elegibilidade definidos na Portaria MEC nº 1.024/2018. Segundo essa norma, são consideradas escolas-piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio aquelas escolhidas conforme a Ação II, prevista no

inciso II do artigo 2º e detalhada na alínea "b" do inciso I do artigo 9º da Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018b).

Conforme o inciso II do artigo 2º da Portaria MEC nº 1.024/2018, são elegíveis as escolas públicas administradas pelas Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal que tenham aderido ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018c). Já a Portaria MEC nº 649/2018 estabelece que essas escolas também deveriam ser:

1. Participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;
2. Unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e
3. Unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas. (Brasil, 2018b, p.4).

Assim, seguindo esses critérios, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais selecionou escolas localizadas em diferentes regiões mineiras como Jequitinhonha-Mucuri, Central, Alto Paranaíba, Norte, Triângulo e Sul de Minas. Segundo o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais essas escolas-piloto foram implementadas com o propósito de promover a flexibilização curricular, servindo como espaço de experimentação e aprendizado sobre a nova proposta curricular (Minas Gerais, 2022a).

Essa experiência possibilitou à SEE/MG identificar elementos que favorecem ou dificultam a implementação do modelo, contribuindo para o planejamento de ajustes que garantam uma condução coletiva, responsável e eficaz do processo. Ocorre que, devido a pandemia da Covid-19, as escolas-piloto tiveram de desenvolver suas atividades no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), o que exigiu algumas adaptações (Minas Gerais, 2022a). Segundo a SEE/MG foram sinalizados aspectos a serem aprimorados, sendo eles:

- A reestruturação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) para incorporação da flexibilização curricular proposta para o Novo Ensino Médio nos registros da vida escolar do estudante;
- A reorganização das diretrizes que definem a atuação dos professores efetivos, bem como a convocação de professores para a atuação na docência dos Itinerários Formativos;

- A concepção do Catálogo de Eletivas, muito inspirado nas propostas vivenciadas pelos professores e estudantes destes Componentes Curriculares nas escolas-piloto;
- A elaboração dos cadernos pedagógicos dos itinerários formativos para orientação de temáticas e planos de curso propostos para a 1ª série do ensino médio em 2022 (Minas Gerais, 2022a, p.31).

Sobre estas experiências vale o questionamento se foram suficientes para a projeção de funcionamento do NEM após a implementação em todas as escolas pelo fato de terem acontecido no contexto do REANP, que se difere em muitos aspectos da vivência do ensino presencial. Porém, apesar das experiências em escolas-piloto se darem neste contexto, o Governo Federal manteve o cronograma inicial com a universalização do NEM em todas as escolas do país no ano de 2022.

Seguindo as diretrizes da BNCC foi elaborado o Currículo Referência do Novo Ensino Médio da Secretaria de Educação de Minas Gerais, homologado pelo Parecer CEE Nº 192 em 31 de março de 2021, e pela Portaria Nº 230, de 09 de abril de 2021.

Para que o NEM fosse implementado em todas as escolas no ano de 2022, como estabelecia a Lei nº 13. 415/2017 (Brasil, 2017), o estado de Minas Gerais publicou a Resolução SEE/MG nº 4.657/2021 que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas de 1º ano do Ensino Médio e 1º e 2º período do Ensino Médio para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para o ano de 2022 (Minas Gerais, 2021c).

Essas matrizes estabeleciam a organização para o Ensino Médio Diurno, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Integral e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Apesar das particularidades de cada um desses segmentos, alguns pontos eram comuns como a presença do componente curricular Projeto de Vida, as disciplinas eletivas, os aprofundamentos nas áreas do conhecimento e a Formação Geral Básica “que representa a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino” (Minas Gerais, 2021c, p. 2).

Para que tais alterações fossem possíveis, no ensino médio diurno, foi acrescido um sexto horário a carga horária diária. Salvo em algumas exceções como escolas Quilombolas, Socioeducativas, Unidades Prisionais e escolas que atendem aos estudantes beneficiários do Programa Estadual de Transporte Escolar, mediante a autorização da SEE/MG, esta carga horária poderia ser cumprida em único dia no contraturno (Minas Gerais, 2021c).

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais também apresentava um conjunto articulado de medidas para garantir a efetiva adoção da nova política curricular. Dentre as principais ações propostas, destaca-se a reestruturação da carga horária e do currículo do Ensino Médio, que passou a ser composto por 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para os Itinerários Formativos, totalizando 3.000 horas. Segundo a SEE essa organização visava oferecer uma formação mais flexível e alinhada aos interesses e projetos de vida dos estudantes (Minas Gerais, 2022a).

Além disso, a SEE/MG elaborou 26 matrizes curriculares específicas para diferentes modalidades de ensino, como o Ensino Médio Regular, em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e escolas indígenas e quilombolas. Essas matrizes foram acompanhadas da publicação de diretrizes curriculares e de materiais pedagógicos, como os cadernos orientadores dos Itinerários Formativos, que foram distribuídos às escolas para apoiar a implementação da proposta (Minas Gerais, 2022a). Vale salientar que os materiais pedagógicos dos IFs traziam uma distribuição de temáticas por bimestres e referências para a construção dessas temáticas. Mas, a discussão sobre a eficácia e adequação destes materiais extrapola os objetivos desta pesquisa.

A formação continuada dos profissionais da educação também seria outra frente essencial no processo de implementação. Segundo o documento havia sido desenvolvido um plano de formação no intuito de preparar os docentes para atuarem com as novas metodologias e conteúdos propostos, com foco nos componentes inovadores, como Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação (Minas Gerais, 2022a).

De acordo com Resende (2024), a formação continuada dos professores para o Novo Ensino Médio em Minas Gerais foi realizada na modalidade a distância, por meio de cursos na Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação, de webinários transmitidos no canal Estúdio Educação no YouTube e de atividades em plataformas de parceiros. Nesse processo, destaca-se a atuação do Instituto longo, que, em colaboração com a SEE/MG, ofertou formações como os webinários e a plataforma “Nosso Ensino Médio”. Resende (2024) destaca ainda que, em 2021, a participação na plataforma “Nosso Ensino Médio” foi inferior ao esperado, somando 5.953 acessos e média de 313 por formação.

Os webinários apresentaram maior adesão, por integrarem a carga horária dos docentes durante as atividades não presenciais na pandemia. Contudo, o número de visualizações no YouTube não assegura que os vídeos tenham sido assistidos na íntegra. Pela experiência pessoal posso afirmar que as formações a distância são menos eficazes que aquelas que acontecem na escola de forma presencial.

Em relação à infraestrutura, o Estado investiria na ampliação de espaços pedagógicos, como laboratórios e bibliotecas, bem como na aquisição de recursos tecnológicos, a fim de adequar as escolas às novas exigências do currículo. Também seriam realizados ajustes nos repasses para transporte e alimentação escolar, considerando a ampliação da carga horária e o atendimento em contraturno ou tempo integral, com acréscimos nos valores por estudante (Minas Gerais, 2022a).

O governo de Minas Gerais tem apresentado programas de investimento como o Programa Estadual de Melhoria e Investimento no Ensino Público (Premiep) e outros como o Projeto de Leitura e Escrita que embora contemplem estudantes do Ensino Médio quanto a melhorias na infraestrutura de escolas públicas não se destinam exclusivamente a esta etapa de ensino ou tem relação direta com a política de implementação do NEM. Paiva e Pereira (2023) afirmam que a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais tem se apoiado em recursos do Fundeb e de programas suplementares, como o PDDE/Itinerários Formativos, que existiu nos primeiros anos da implementação, mas agora foi descontinuado devido às modificações ocorridas em relação aos itinerários. Porém as autoras acreditam que os valores repassados são insuficientes diante das exigências da reforma.

A SEE/MG também listou potenciais parcerias estratégicas com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Instituto MRV e Instituto Natura³, com

³ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma entidade privada, de interesse público, vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI), que oferece educação profissional e tecnológica voltada para o setor industrial. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que promove o desenvolvimento de micro e pequenas empresas e incentiva o empreendedorismo. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição pública federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que oferta educação profissional, científica e tecnológica em diversos níveis e modalidades. O Instituto MRV é uma organização privada de responsabilidade social da MRV Engenharia, com foco na promoção de educação, cidadania e empreendedorismo. O Instituto Natura é uma organização social vinculada à empresa Natura, que atua no fortalecimento da

o objetivo de apoiar a oferta do quinto itinerário formativo voltado à educação técnica e profissional. Essas parcerias seriam orientadas a partir de um diagnóstico regional das demandas do mercado de trabalho (Minas Gerais, 2022a).

O plano também destacava a escuta ativa da comunidade escolar. Citando que a construção do currículo contou com a participação de mais de 120 mil profissionais da educação e estudantes, por meio de consultas públicas e questionários específicos. Sendo essas contribuições fundamentais para adequar o conteúdo curricular à realidade e às expectativas dos jovens mineiros (Minas Gerais, 2022a). Porém, Resende (2024) enfatiza que a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio careceu de efetiva participação dos profissionais da educação.

Embora tenha havido uma consulta pública, o curto prazo de duas semanas, a exigência de cadastro e a baixa mobilização resultaram em apenas 620 interações entre mais de 120 mil educadores aptos. Com relação a participação da comunidade escolar, Resende (2024) destaca também que a participação de pais e responsáveis de estudantes do ensino médio é pequena e que o Colegiado Escolar, que tem por função esta representatividade dos diversos segmentos da comunidade escolar tem sofrido redução no número de membros nos últimos anos prejudicando assim a participação da comunidade na gestão escolar.

Além disso, com o objetivo de promover a equidade, seriam criadas ações como o Programa de Convivência Democrática, a iniciativa Escola Acolhedora, a implantação dos Núcleos de Psicologia e Serviço Social e a elaboração do Guia Prático de Acolhimento. Tais medidas visavam garantir o bem-estar, a permanência e o sucesso dos estudantes na trajetória escolar, reconhecendo a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais (Minas Gerais, 2022a). Quanto a estes programas pode-se observar na escola estudada que ocorrem ações voltadas para o acolhimento, também atuação do NPSS e ainda o Programa de Convivência Democrática que é citado no PPP da escola como parte das ações previstas (E.E. de Juiz de Fora, 2022).

O Plano de Implementação também dedica atenção especial à avaliação da aprendizagem, propondo uma abordagem inovadora e alinhada com os princípios da BNCC. A Secretaria de Estado de Educação orienta que as escolas adotem uma concepção de avaliação processual e formativa, baseada em diferentes metodologias ativas e diversificadas formas de aferição do conhecimento (Minas Gerais, 2022a).

Segundo o documento, os instrumentos avaliativos não se limitam a provas tradicionais, mas, incluem atividades como dinâmicas de grupo, projetos de pesquisa e intervenção, autoavaliações, apresentações orais, criações digitais e artísticas, além de performances individuais e coletivas. A proposta busca valorizar os diversos modos de expressão dos estudantes, respeitando seus tempos e formas de aprender (Minas Gerais, 2022a).

Nesse sentido, o plano enfatiza que o processo avaliativo deve considerar o estudante como sujeito em formação, integrando suas experiências e relações sociais à prática pedagógica. Há, portanto, um esforço para humanizar a avaliação, tornando-a parte do processo educativo e não apenas um instrumento de medição de resultados.

Para o Ensino Médio noturno, especificamente, a orientação é ainda mais sensível às condições dos estudantes. O plano propõe que a avaliação nesse turno considere as especificidades do público atendido, suas motivações, realidades e desafios, estimulando estratégias que promovam o protagonismo estudantil. O conhecimento da trajetória dos jovens que frequentam a escola à noite é visto como essencial para a organização pedagógica que envolva o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação (Minas Gerais, 2022a)

Com relação a avaliação, Resende (2024) destaca que o modelo de avaliação educacional em Minas Gerais permanece fortemente atrelado às políticas de avaliação em larga escala, o que se reflete no aumento do número de instrumentos avaliativos, como avaliações diagnósticas, intermediárias e trimestrais, agora incorporadas ao planejamento das escolas. Esse cenário reforça uma lógica de ensino pautada na aprendizagem de conteúdos previamente estabelecidos, em que o desempenho dos estudantes é medido principalmente por resultados quantitativos, mantendo a escola orientada por uma cultura de cobrança e controle

Outro ponto importante é a recomendação de que as dez competências gerais da BNCC – como pensamento crítico, comunicação, repertório cultural, cultura digital, empatia, responsabilidade e projeto de vida – sirvam de base para a construção dos

processos avaliativos. Dessa forma, a avaliação torna-se um meio de desenvolvimento integral dos estudantes, orientada por valores éticos, sociais e cognitivos amplos. Vale ressaltar que o plano trazia um compilado com os materiais pedagógicos e documentos elaborados pela SEE/MG para apoio às escolas e aos docentes como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Descrição dos materiais pedagógicos e documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação

Material	Descrição
Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1ª Série (2022)	Documento com orientações curriculares para a implementação da 1ª série do Novo Ensino Médio.
Caderno Pedagógico Itinerários Formativos	Material de apoio aos professores para o desenvolvimento dos Itinerários Formativos.
Caderno de Eletivas 2022	Guia com 43 opções de disciplinas eletivas para oferta nas escolas da rede estadual.
Caderno Pedagógico Itinerários Formativos das Escolas-Piloto	Documento específico com orientações para a implementação nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio nas escolas-piloto.
Diretriz Curricular do Componente Tecnologia e Inovação (2022)	Documento normativo que orienta o desenvolvimento do componente “Tecnologia e Inovação”.
Cadernos do Estudante e do Professor – Tecnologia e Inovação	Materiais didáticos voltados à aplicação do componente curricular com atividades para estudantes e planos para os docentes.
Memorando SEE/DIEM nº 6/2022	Orientação sobre a utilização do PNLD/2021 – Livro Didático para o Ensino Médio em 2022.
Orientações Complementares - Atividades Extraescolares	Documento com diretrizes para o aproveitamento de estudos a partir de atividades extraescolares.
Educação Financeira – Ementa, Planos de Aula e Slides	Conjunto de materiais didáticos elaborados para a eletiva de Educação Financeira, com foco no desenvolvimento da competência.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Implementação do NEM/MG (2022a).

Apesar de apresentar esses cadernos pedagógicos como sugestão, pode-se perceber que as aulas e muitas das atividades propostas não se adequam à realidade e recursos disponíveis nas escolas mineiras. Com relação as eletivas que trazem nas orientações apenas uma ementa para o componente, existe uma carência de

detalhamento dos objetivos das disciplinas e orientações específicas para o professor que irá lecionar as aulas. Para além disso, Resende (2024) acredita que a postura de oferecer planos de curso e outros materiais a serem utilizados têm tolhido a autonomia e o pensamento docente.

As diretrizes para o NEM em Minas Gerais previam a figura de um coordenador pedagógico. Para tanto, a Resolução SEE nº 4.672, de 07 de dezembro de 2021 em sua seção 2.6 que trata sobre o Novo Ensino Médio orientava:

2.6.1 – Para garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos seja efetivada, será disponibilizado coordenador geral ou coordenador por área do conhecimento, por meio de extensão de carga horária ou convocação de profissional, quando for o caso.

2.6.2 - Para cada turno de funcionamento do ensino médio na Unidade de Ensino será autorizado coordenador geral ou coordenador por área do conhecimento conforme regra abaixo:

1. 1 (um) Coordenador para cada uma das quatro áreas do conhecimento, por turno, com carga horária de 5 (cinco) horas aulas semanais. Por turno com 250 matrículas ou mais no 1º ano do Ensino Médio diurno em 2022.

2. 1 (um) Coordenador geral por turno, com carga horária de 7 (sete) horas aulas semanais. Por turno com menos de 250 matrículas no 1º ano do Ensino Médio diurno, para o Ensino médio noturno e Educação de Jovens e Adultos - EJA em 2022 (Minas Gerais, 2021d, p.16).

A figura do coordenador tem sido imprescindível no processo de implementação do Ensino Médio, apesar de haver diversos entraves para a concretização da integração entre a FGB e os Itinerários, os coordenadores ainda fazem a articulação entre algumas áreas, através de projetos ou propondo atividades de planejamento coletivo.

Posteriormente, o Memorando-circular nº 26/2021/SEE/DIEM trazia orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio, no contexto da implementação do NEM, essas figuras desempenham um papel fundamental ao atuar de forma integrada e colaborativa com o Especialista da Educação Básica (EEB). Segundo a Resolução SEE nº 4.672/2021, esse profissional é essencial para garantir a articulação e a integração curricular entre os componentes das áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de uma proposta pedagógica mais significativa e alinhada à formação integral dos estudantes.

Sua atuação envolve o planejamento, o acompanhamento, a orientação e a avaliação de práticas pedagógicas junto aos docentes, com base no Currículo Referência de Minas Gerais e nas diretrizes do NEM. O coordenador impulsiona um fazer pedagógico coletivo, que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes por meio de um currículo mais conectado à realidade e aos interesses juvenis. Para orientar sobre a atuação dos coordenadores o Memorando-circular nº 26/2021/SEE/DIEM diz que são atribuições do Coordenador Geral em articulação com o Especialista da Educação Básica:

- Planejar, articular e organizar a implementação do Novo Ensino Médio na escola, buscando assegurar a indissociabilidade entre a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo proposto para o 1º Ano;
- Organizar a formação continuada dos professores dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio;
- Planejar, organizar, acompanhar e avaliar, junto aos professores, as ações pedagógicas que trazem materialidade ao Novo Ensino Médio: organização curricular, atividades interdisciplinares, sequências e projetos didáticos que envolvem a comunidade, dentre outros;
- Validar, acompanhar, monitorar e encaminhar para a secretaria da escola o registro das atividades extraescolares dos estudantes, para integralização da carga-horária obrigatória e para fins de arquivo e regularização da sua vida escolar, de acordo com a Resolução SEE nº 4657 de 12 de Novembro de 2021;
- Acompanhar o Plano de Trabalho dos estudantes do Ensino Médio em estágio não obrigatório, zelando pelo tratamento pedagógico que estas atividades devem oferecer;
- Elaborar e validar orientações e materiais didáticos de operacionalização do Novo Ensino Médio para professores e estudantes;
- Monitorar o trabalho dos professores no desenvolvimento das atividades complementares vinculadas aos componentes curriculares: Projeto de Vida, Práticas Comunicativas e Criativas e Humanidades e Ciências Sociais. (Minas Gerais, 2021b, p.1)

O documento também trazia as atribuições para os coordenadores de área, porém a escola estudada não apresentava esta função por não ter mais de 250 estudantes do turno matriculados no NEM, portanto, não se faz necessário o aprofundamento dessas orientações.

Para o ano de 2023, a Resolução 4789/2022 ainda previa a atribuição da coordenação como extensão de carga horária para professores que atuavam no Ensino Médio, porém agora, estabelecendo o número de aulas em extensão de acordo com a quantidade de alunos (Minas Gerais, 2022c). E no ano de 2024, a

Resolução 4925/2023 previa que, em escolas com mais de 11 turmas de Ensino Médio, o coordenador do NEM seria um Especialista em Educação Básica (EEB) por turno (Minas Gerais, 2023e).

Já a Resolução 5085/2024 previa um EEB na coordenação apenas em escolas com mais de 20 turmas de ensino médio, nas demais permanecia a escolha de professores em extensão de carga horária. Em todas as resoluções a orientação era que a escolha do coordenador seria por indicação do diretor e validação do Colegiado Escolar. Todas essas mudanças faziam com que a cada ano o coordenador fosse trocado e com isso ocorre uma descontinuidade nos projetos de integração curricular da escola (Minas Gerais, 2024b).

É notório que o estado de Minas Gerais criou um plano bem estruturado para a implementação do Novo Ensino Médio, porém, o desenho da política em si tinha muitos pontos falhos que durante a implementação foram se tornando evidentes no cotidiano escolar, por exemplo, no que se referem à falta de formação continuada dos professores, à escassez de momentos destinados ao planejamento pedagógico coletivo e às dificuldades na adoção de práticas inovadoras.

Embora com efeitos ainda recentes e, portanto, pouco explorados no âmbito da pesquisa nacional, é possível encontrar contribuições sobre a análise desses aspectos. Ferraz (2024) observa que a ausência de suporte estruturado e a sobrecarga dos docentes compromete o processo de integração curricular, contribuindo para a manutenção de práticas tradicionais e a pouca significância percebida pelos estudantes em relação ao novo modelo.

Complementando essa análise, Veloso (2024) destaca que, embora as escolas estejam se esforçando para atender às novas exigências da política, a implementação tem ocorrido de forma repentina, sem o devido preparo técnico e estrutural, o que inclui desde a falta de recursos materiais e adequação das estruturas escolares até desafios mais amplos relacionados à extensão da jornada docente, ao acúmulo de tarefas administrativas e à dificuldade em compreender e aplicar efetivamente os novos pressupostos curriculares. Ambas as autoras convergem ao apontar que esses fatores impactam diretamente a qualidade da proposta pedagógica e evidenciam a necessidade de um planejamento mais colaborativo, infraestrutura adequada e formação continuada comprometida com a realidade das escolas.

2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS

A escola estadual em questão está localizada no município de Juiz de Fora, sendo considerada uma escola tradicional desta cidade da Zona da Mata Mineira. Inicialmente dedicada à Educação Infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, a escola expandiu sua oferta educacional, incluindo turmas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola (E.E. de Juiz de Fora, 2022).

Segundo a versão mais recente do PPP, a escola possui uma infraestrutura composta por 17 salas de aula equipadas com ventiladores, projetores e computadores. Além disso, dispõe de um laboratório de informática com 22 computadores conectados à internet e um laboratório de ciências. Um auditório equipado com projetor também está disponível para uso. Sua biblioteca abriga um acervo diversificado com aproximadamente 2.000 títulos.

Adicionalmente, há um espaço cultural adjacente à biblioteca, destinado ao desenvolvimento de diversas atividades. A escola conta com cozinha e o refeitório recém reformados, além de espaços destinados a arquivos, almoxarifados, secretaria, direção, vice direção, sala dos professores e banheiros para os funcionários. Há também instalações compartilhadas, como banheiros masculino e feminino para os alunos, vestiários e duas quadras esportivas, uma delas coberta (E.E. de Juiz de Fora, 2022).

A escola atende as turmas do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde e no turno da manhã turmas do 9º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. No turno da noite o atendimento é exclusivamente ao Ensino Médio, tanto regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados do site QEdU (2022) mostram que, em 2022, a escola contava com 79 professores trabalhando desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e haviam 1.360 alunos matriculados em todas as etapas da Educação Básica, sendo 665 alunos matriculados no Ensino Médio, destes, segundo o PPP da escola, 227 estavam matriculados nas turmas de 1º ano que iniciavam o NEM.

Seguindo as orientações previstas no cronograma de implantação do Novo Ensino Médio, no ano de 2022, a escola em questão iniciou as atividades no 1º ano

do Ensino Médio já adequado ao novo formato desenhado pela política. No turno da manhã, a escola contava com quatro turmas desta série e seguindo a Resolução SEE nº 4.657 de 12 de novembro de 2021. Foi adotada a matriz curricular na tabela 2:

Tabela 2 – Matriz Curricular – Ensino Médio Diurno (1º ano - 2022)

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	3	120	100 horas
	Educação Física	1	40	33h20
	Arte	1	40	33h20
	Língua Inglesa	1	40	33h20
	Matemática	3	120	100 horas
	Física	1	40	33h20
	Química	1	40	33h20
	Biologia	2	80	66h40
	Geografia	1	40	33h20
	História	2	80	66h40
	Sociologia	1	40	33h20
	Filosofia	1	40	33h20
Subtotal Formação Geral Básica		18	720	600 horas
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	1	40	33h20
	Eletiva 1	1	40	33h20
	Eletiva 2	1	40	33h20
	Introdução ao Mundo do Trabalho	2	80	66h40
	Tecnologia e Inovação	1	40	33h20
	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33h20
	Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66h40
	Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33h20
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66h40
Subtotal Itinerário Formativo		12	480	400 horas
Total Geral		30	1200	1000 horas

Legenda:

- A/S = Aulas Semanais

- A/A = Aulas Anuais

- H/A = Horas Anuais

- Dias Letivos: 200

- Duração da aula: 50 minutos

- Número de aulas por dia: 6

- Número de semanas no ano: 40

Fonte: adaptado de Minas Gerais, 2021c

Assim, seguindo as mudanças previstas, os alunos matriculados no 1º ano do EM passaram a ter seis tempos de aula com 50 minutos por dia, totalizando uma carga

horária de 1000 horas semanais. Das quais 600 horas eram dedicadas às disciplinas da formação geral básica (FGB) e 400 horas aos componentes curriculares dos Itinerários Formativos (IFs). No turno da manhã, as eletivas ofertadas eram Cidadania e Cultura Digital e Ética e Jogos Digitais, escolhidas pela comunidade escolar a partir do catálogo de disciplinas eletivas fornecido pela SEE/MG (Minas Gerais, 2021c).

Já o Ensino Médio Noturno seguia a mesma matriz curricular para a FGB e apresentava diferenças na configuração dos Itinerários Formativos. Tendo um número de aulas semanais reduzidos com 4 dias com 4 aulas e 1 dia com 5 aulas de 50 minutos cada. A distribuição das aulas é feita conforme a matriz curricular apresentada no tabela 3 e a eletiva ofertada era Ética e Jogos Digitais.

Tabela 3 – Matriz Curricular – Ensino Médio Noturno (1º ano - 2022)

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	3	120	100 horas
	Educação Física	1	40	33h20
	Arte	1	40	33h20
	Língua Inglesa	1	40	33h20
	Matemática	3	120	100 horas
	Física	1	40	33h20
	Química	1	40	33h20
	Biologia	2	80	66h40
	Geografia	1	40	33h20
	História	2	80	66h40
	Sociologia	1	40	33h20
	Filosofia	1	40	33h20
Subtotal Formação Geral Básica		18	720	600 horas
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	1	40	33h20
	Atividades complementares Projeto de Vida			100h
	Eletiva 1	1	40	33h20
Aprofundamento na área do conhecimento	Práticas Comunicativas e criativas		40	33h20
	Atividades Complementares de Práticas Comunicativas e Criativas			200h
Subtotal Itinerário Formativo		3	120	400 horas
Total Geral		21	840	1000 horas

Fonte: adaptado de Minas Gerais (2021c).

Tabela 3 – Matriz Curricular – Ensino Médio Noturno (1º ano - 2022)

(conclusão)

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Subtotal Itinerário Formativo		3	120	400 horas
Total Geral		21	840	1000 horas

Legenda:

- A/S = Aulas Semanais

- A/A = Aulas Anuais

- H/A = Horas Anuais

- Dias Letivos: 200

Fonte: adaptado de Minas Gerais (2021c).

- Duração da aula: 50 minutos

- Número de aulas por dia: 4 dias de 4 aulas e 1 dia com 5 aulas

- Número de semanas no ano: 40

Ainda de acordo com a Resolução SEE nº 4.657 de 12 de novembro de 2021, em seu artigo 4º, §3º as atividades complementares do Itinerário de Projeto de Vida e do Aprofundamento Práticas Comunicativas e Criativas deveriam ser feitas através de projetos que “legitimem saberes para além dos muros da escola” (Minas Gerais, 2021c). Orientação essa, bastante vaga e que não definia como seria cumprida esta carga horária por professores e estudantes.

Como determinado na Resolução SEE nº 4.672, de 07 de dezembro de 2021, que estabelecia as normas para a organização de quadro de pessoal para o ano de 2022, foi definido um coordenador geral para o NEM do turno da manhã e outro para o noturno através da extensão de carga horária de 7 horas semanais (Minas Gerais, 2021d). Estes coordenadores já estiveram presentes nas reuniões de planejamento para o início do ano letivo e permaneceram atuando durante todo o ano de 2022.

Um dos projetos que busca promover a integração entre os diferentes componentes curriculares, embora não seja direcionado apenas ao Ensino Médio mas para todas as turmas do turno da manhã e da noite, é a Feira do Saber. No ano de 2022 foi organizada pelos coordenadores do EM e teve como tema “Mundo digital: os paradoxos de uma revolução”. Além do objetivo da integração também se almejava o incentivo à iniciação científica, pois além do trabalho escrito que seguia os moldes metodológicos, as apresentações foram padronizadas em banners. Todo esse formato visava que os alunos vivenciassem o ambiente de pesquisa acadêmica.

No ano de 2023 os dados do censo escolar obtidos no site QEdú mostram 702 matrículas no EM, e neste ano, no turno da manhã, a escola ofertava quatro turmas de 1º ano do EM e quatro turmas de 2º ano do EM e no Ensino Médio Noturno havia

três turmas de 1º ano e três de 2º ano que faziam parte do atendimento dentro do Novo Ensino Médio.

Tabela 4 – Matrículas no Ensino Médio (2022-2024)

Ano	Total de Alunos na Escola	Matrículas no Ensino Médio	Percentual de Alunos do Ensino Médio (%)
2022	1360	665	48,9%
2023	1426	702	49,2%
2024	1504	718	47,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do censo escolar do site QEdu.

Assim, ainda no ano de 2022, seguindo as orientações da Secretaria Estadual de Educação do estado através da Resolução SEE nº 4.777/2022 a escola organizou os “arranjos” para que os alunos do 1º ano escolhessem seus itinerários para cursarem em seu 2º ano no ano de 2023 (Minas Gerais, 2022b). Os coordenadores, na época, fizeram a apresentação das propostas de aprofundamentos aos alunos que posteriormente fizeram suas escolhas para o ano seguinte. Feitas essas escolhas a escola organizou a oferta de quatro itinerários formativos, um para cada uma das turmas do 2º ano ofertadas. Sendo uma das turmas direcionada para o aprofundamento de linguagens, uma para o de matemática, uma para o de ciências da natureza e uma para o de ciências humanas. Sendo os alunos enturmados de forma a atender as suas escolhas prévias de IFs.

Como previa a Resolução nº 4.789/2022, em 2023, no turno da manhã outro professor que atuava com turmas do NEM iniciou na função de coordenador, mas após alguns meses teve de se desligar da função, que foi assumida por outra professora também em extensão de carga horária. Já o turno da noite manteve a mesma coordenadora durante o ano de 2023.

Durante o ano de 2023, no turno da manhã, houve um projeto denominado “Professor Polvo” pautado em um documentário homônimo que teve como objetivo integrar os diversos componentes curriculares e apesar da tentativa ainda persistiram as dificuldades. Foi usada a figura do polvo como uma metáfora na qual, os seus tentáculos expressavam a interdisciplinaridade e a integração entre os componentes do Novo Ensino Médio. Além disso, o documentário abarcava uma série de temáticas como a interdisciplinaridade, o protagonismo, a resiliência, a preservação do meio

ambiente, a ecologia e outras presentes nos documentos orientadores como na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais dentre outros.

Para a construção do projeto foi organizado um grupo no *WhatsApp* e através de reuniões no Google Meet os professores interessados puderam propor ideias. A exibição do documentário chegou a se concretizar, mas quando o coordenador saiu da função a continuidade do projeto foi comprometida, pois as ações não foram mais direcionadas e os professores acabaram por não conseguir articular as ações relativas ao projeto. Além disso, o projeto da Feira do Saber, que também foi direcionado pelos coordenadores do NEM, aconteceu oportunizando a integração entre os diferentes componentes curriculares através de um tema central.

Ao final do ano de 2023 a Resolução nº 4.908/2023 trouxe as matrizes curriculares previstas para o ano de 2024. O quadro 3 a seguir mostra como a escola organizou os aprofundamentos das turmas de 2º e 3º ano do EM diurno (Minas Gerais, 2023c). Lembrando ainda que a matriz curricular do 1º ano não variava neste período.

Quadro 3 – Organização dos Itinerários Formativos e Eletivos por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno diurno

(continua)

Série	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
2º	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM/ Humanidades - Esporte e Inclusão - Tecnologia e Inovação - Mobilidade e Tecnologia - Modelagem do Deslocamento - Ciência no Trânsito - Engenharia de Tráfego	- Projeto de Vida - Educação Financeira - Preparação para o ENEM/Natureza - Tecnologia e Inovação - Multiculturalismo no Brasil - Clube de Debate - Poder e Organização Social - Culturas na Contemporaneidade	- Projeto de Vida - Redação para o ENEM - Preparação para o ENEM/ Matemática - Tecnologia e Inovação - Construção Coletiva nos Diversos Espaços - Problema e Ação - Cidade e Meio Ambiente - Urbanização Sustentável	- Projeto de Vida - Ética e Moral em Jogos Digitais - Preparação para o ENEM/ Matemática - Astronomia - Tecnologia e Inovação - Cultura e Cidadania - Cidadania e Inclusão - Linguagem Matemática na Construção da Cidadania - Matemática como Instrumento de Pesquisa

Fonte: Adaptado pela autora com base em documentos internos da E.E de Juiz de Fora (2026)

Quadro 3 – Organização dos Itinerários Formativos e Eletivas por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno diurno

(conclusão)

Série	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
3º	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM/ Humanidades - Educação Financeira - Tecnologia e Inovação - Leitura e Escrita em Língua Estrangeira - Patrimônio Cultural - Escrita Criativa - Artes do Movimento	- Projeto de Vida - Esporte e Inclusão - Preparação para o ENEM/Natureza - Tecnologia e Inovação - Educação Matemática - Matemática na Construção da Cidadania - Matemática e os Objetivos do Desenvolvimento	- Projeto de Vida - Redação para o ENEM - Preparação para o ENEM/ Humanidades - Tecnologia e Inovação - Identidade e Juventudes - Jovens e o Mundo Digital - Criações, Sustentabilidade e Tecnologias - Direitos e Deveres dos Cidadãos - Desenvolvimento Pessoal e Coletivo	- Projeto de Vida - Ética e Moral em Jogos Digitais - Astronomia - Tecnologia e Inovação - Laboratório Criativo - Ciências Aplicadas - Energia no Cotidiano - Ciência das Radiações

Fonte: Adaptado pela autora com base em documentos internos da E.E de Juiz de Fora (2026)

O Ensino Médio Noturno ofertava no ano de 2024 dez turmas de Ensino Médio Regular, sendo três 1ºs anos, quatro 2ºs e três 3ºs anos. Além da Formação Geral Básica (FGB) a escola ofertava itinerários formativos conforme disposto no quadro 4.

Quadro 4 – Organização dos Itinerários Formativos e Eletivas por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno noturno

(continua)

Série	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
2º	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciências da Natureza - Humanidades e Ciências Sociais	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciências da Natureza - Humanidades e Ciências Sociais	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciências da Natureza - Humanidades e Ciências Sociais	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciências da Natureza - Humanidades e Ciências Sociais

Fonte: Adaptado pela autora com base em documentos internos da E.E de Juiz de Fora

Quadro 4 – Organização dos Itinerários Formativos e Eletivas por turma/ano do Ensino Médio no ano de 2024 no turno noturno

(conclusão)

Série	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
2º	- Atividades Complementares de Projeto de Vida - Atividades Complementares de Humanidades e Ciências Sociais	- Atividades Complementares de Projeto de Vida - Atividades Complementares de Humanidades e Ciências Sociais	- Atividades Complementares de Projeto de Vida - Atividades Complementares de Humanidades e Ciências Sociais	- Atividades Complementares de Projeto de Vida - Atividades Complementares de Humanidades e Ciências Sociais
3º	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciência da Natureza - Núcleo de Inovação - Matemática e Saberes e Investigação da Natureza - Atividades Complementares de PV - Atividades Complementares de Núcleo de Inovação	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciência da Natureza - Núcleo de Inovação - Matemática - Saberes e Investigação da Natureza - Atividades Complementares de PV - Atividades Complementares de Núcleo de Inovação	- Projeto de Vida - Preparação para o ENEM Ciência da Natureza - Núcleo de Inovação - Matemática - Saberes e Investigação da Natureza - Atividades Complementares de PV - Atividades Complementares de Núcleo de Inovação	

Fonte: Adaptado pela autora com base em documentos internos da E.E de Juiz de Fora

Ao comparar os quadros é possível notar que ao passo que no turno matutino foram oferecidos diferentes arranjos curriculares no turno noturno cada série do EM oferecia um único arranjo curricular. No turno da manhã havia um elevado número de componentes curriculares, diferentemente do turno da noite que contava com uma média de três componentes dos IFs e mais dois de atividades complementares. Assim, neste período era muito comum alguns alunos pedirem o remanejamento para o curso noturno.

Este elevado número de disciplinas possivelmente é um aspecto que vem desmotivando os alunos e pode também estar dificultando o processo de aprendizagem. Resende (2024) considera também que esse grande número de disciplinas tornou o ensino ainda mais compartimentado, dificultando a integração

entre as áreas. Segundo ele, embora as formações enfatizem o diálogo entre os componentes, os momentos destinados a essa articulação são limitados, muitas vezes tomados por questões burocráticas.

Além disso, a maioria dos docentes não possui dedicação exclusiva às escolas em que atuam, e a carga horária fora da sala de aula, prevista no regime estadual, é insuficiente frente às novas demandas pedagógicas e administrativas impostas pela reforma, o que evidencia a necessidade de reorganizar o tempo de trabalho docente. Porém, essa questão ainda teria que ser investigada mais a fundo até mesmo porque a política de reforma foi redesenhada, diminuindo assim o número de componentes curriculares.

Com a progressão de atendimento ao NEM, no ano de 2024, a escola possuía mais de 11 turmas nesse contexto de atendimento. Então, seguindo a resolução nº 4.925, a escola contava com um Especialista em Educação Básica (EEB) como coordenador do Ensino Médio. Dessa forma, como nos anos anteriores, o coordenador assumiu também a organização da Feira do Saber, que no ano de 2024, teve como tema central a sustentabilidade e buscou promover a integração dos diversos componentes curriculares (Minas Gerais, 2023e).

Ocorre que a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024 veio trazer novas mudanças para o Ensino Médio brasileiro, dentre elas uma redistribuição de carga horária, passando a Formação Geral Básica a ter 2.400 horas e os IFs 600 horas (Brasil, 2024). Nesse sentido a Resolução SEE nº 5.084/2024 trouxe as novas matrizes curriculares para as escolas estaduais de Minas Gerais, sendo que a carga horária da FGB foi alterada como prescreve a Lei nº 14.945, os componentes curriculares Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação permanecem nos três anos do EM, apenas o 1º ano terá disciplinas eletivas, o 2º ano fará o Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias e o 3º ano o Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias (Minas Gerais, 2024a).

A seguir, passaremos à seção 2.6, que finaliza este capítulo examinando o que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola revela sobre as expectativas dos estudantes do Ensino Médio em relação ao período posterior à conclusão dessa etapa. A análise concentra-se no modo como o documento institucional contempla as perspectivas e os projetos de vida dessa parcela significativa do alunado.

2.6 O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTUDADA

É de fundamental importância ressaltar que, no tocante ao projeto de vida, esta seção se restringe a um esboço das informações que a escola estudada dispõe sobre as perspectivas de seus estudantes do Ensino Médio para o período subsequente ao término da Educação Básica.

O desenvolvimento do Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio surge como uma estratégia fundamental para orientar os estudantes na construção de seus percursos formativos e profissionais, além de promover o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais para a vida adulta.

Com o objetivo de coletar dados para a construção do PPP da Escola Estadual de Juiz de Fora, que foi reformulado em 2022 para se adequar às mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio, a equipe gestora solicitou que os alunos respondessem a um questionário aplicado por meio do Google Forms. A consulta obteve 171 respostas e permitiu traçar um perfil amostral dos estudantes que frequentam o Ensino Médio na instituição. Porém, não é possível saber a que turno esses estudantes pertencem.

Portanto, apesar de acreditar que exista um perfil diverso para o público do Ensino Médio Noturno, não é possível constatar diferenças através deste questionário. Porém, considerando a relevância desses dados para esta pesquisa, optei por utilizar os resultados presentes no PPP da escola e na pesquisa de campo pretendo aprofundar um pouco mais a análise da visão dos estudantes sobre as questões relacionadas ao projeto de vida e o aprendizado significativo.

A análise do perfil dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Juiz de Fora revela uma comunidade escolar diversa, formada majoritariamente por estudantes que não residem nos bairros próximos à escola, o que demonstra o interesse pela instituição mesmo diante dos desafios de deslocamento (E.E de Juiz de Fora, 2022). Esse dado já evidencia um traço de comprometimento desses jovens com sua formação.

Ademais, um percentual significativo desses estudantes concilia os estudos com o trabalho. Dados do levantamento realizado pela própria escola indicam que 28% dos alunos do Ensino Médio trabalham, sendo que, desse total, 24% contribuem diretamente com a renda familiar (E.E de Juiz de Fora, 2022). Este aspecto social

impacta diretamente na elaboração de seus projetos de vida, pois muitos precisam equilibrar sonhos acadêmicos com as necessidades econômicas imediatas.

Quando questionados sobre os seus planos para o futuro, em relação aos objetivos de cursar o Ensino Médio é possível observar que uma parcela significativa dos respondentes, 30,4%, pretendem realizar a seleção do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que indica um forte desejo de ingresso no ensino superior público, com foco específico em uma instituição federal local. Mostra também que os alunos têm consciência de um processo seletivo regional relevante e competitivo. A segunda maior parte dos respondentes, 21,1%, vê o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como o principal objetivo.

Isso demonstra a busca pelo ingresso no ensino superior por meio de um exame de abrangência nacional, o que pode representar o desejo de mobilidade acadêmica e acesso a instituições públicas via SISU ou privadas por meio do PROUNI/FIES⁴. Um número expressivo de alunos, 17,5%, vê o Ensino Médio como uma etapa final antes da entrada direta no mercado de trabalho. Dado este, que pode indicar uma realidade social em que parte significativa dos jovens precisa ou deseja começar a trabalhar logo após a conclusão da educação básica, sem necessariamente passar pelo ensino superior.

Existe ainda a parcela que pretende realizar o PISM e também o ENEM (11,1%), o que reflete uma postura estratégica e de maior engajamento com as possibilidades de acesso ao ensino superior, aumentando suas chances de sucesso. Entre os outros 11,7% restantes existem os que pretendem fazer curso técnico profissionalizante, prestar concurso militar ou desenvolver outros projetos de vida (E.E de Juiz de Fora, 2022). Esses dados reforçam que, apesar dos desafios socioeconômicos, a maioria dos estudantes sonha com a continuidade dos estudos na educação superior, buscando melhores oportunidades profissionais e de desenvolvimento pessoal.

⁴ O SISU (Sistema de Seleção Unificada) é um programa do governo federal que utiliza a nota do ENEM para selecionar estudantes para instituições públicas de ensino superior. O PROUNI (Programa Universidade para Todos) oferece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições privadas de ensino superior, também com base no desempenho no ENEM. Já o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) é um programa de financiamento a estudantes de cursos superiores privados, com condições especiais de pagamento.

Essa expectativa dialoga diretamente com a proposta do componente Projeto de Vida, que, segundo o Documento Orientador do Itinerário Formativo, tem como finalidade “promover a reflexão sobre os interesses e objetivos pessoais e profissionais dos estudantes, o estabelecimento de metas, planejamentos e esforços que devem ser empreendidos para o alcance dos projetos presentes e futuros” (Minas Gerais, 2022, p. 3). Dessa forma, a escola assume um papel fundamental em orientar, informar e criar condições para que esses jovens planejem suas escolhas futuras de maneira crítica, consciente e alinhada às suas realidades e aspirações.

Além disso, os estudantes foram questionados sobre suas áreas de interesse de estudo. A tabela 5 revela uma distribuição relativamente equilibrada das áreas de interesse dos estudantes, com o menor percentual (19,9%) de alunos se interessando pelas carreiras ligadas às Ciências da Natureza, porcentagem ligeiramente menor (E.E. de Juiz de Fora, 2022). Esse dado sugere a necessidade de ações específicas da escola no sentido de ampliar o repertório dos estudantes sobre possibilidades profissionais e acadêmicas, sobretudo nas áreas menos procuradas.

Tabela 5 – Áreas de Interesse dos Estudantes do Ensino Médio

Área de Interesse	Percentual de Estudantes (%)
Linguagens e suas tecnologias	22,2%
Ciências Humanas e Sociais aplicadas	30,4%
Ciências da Natureza e suas tecnologias	19,9%
Matemática e suas tecnologias	27,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base no PPP da E.E. de Juiz de Fora (2026).

O questionário ainda abordava a importância de um projeto de vida para suas trajetórias futuras, o que segundo o PPP, tem relação com o componente curricular Projeto de Vida. Dessa forma, a maioria dos alunos manifesta compreender que essa disciplina contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, planejar o futuro e traçar metas pessoais e profissionais (E.E de Juiz de Fora, 2022).

A análise dos dados quantitativos apresentados no gráfico que consta no PPP da escola mostra que 61,3% dos alunos acreditam que o projeto de vida auxilia diretamente na resolução de problemas e no alcance de metas e objetivos. Além disso, 51,5% associam essa disciplina à realização de desejos e sonhos futuros,

enquanto 50,9% consideram relevante para a tomada de decisões na busca de realizações pessoais e profissionais (E.E de Juiz de Fora, 2022). Esse dado reflete uma percepção clara de que os estudantes compreendem a importância do planejamento e da organização para suas vidas.

Outro dado significativo é que 55,2% dos alunos reconhecem que o projeto de vida contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade, organização e autonomia — habilidades fundamentais não só para a vida acadêmica, mas também para o mundo do trabalho e a participação cidadã (E.E de Juiz de Fora, 2022).

Por outro lado, observa-se que 12,3% dos alunos declararam não ver nenhuma importância no componente, o que indica a necessidade de a escola refletir sobre as metodologias adotadas, a abordagem do tema e a conexão dos conteúdos com as realidades dos estudantes, a fim de ampliar o engajamento e a percepção de relevância desse componente (E.E. de Juiz de Fora, 2022).

Os dados ainda revelam que 42,3% dos estudantes vêem na disciplina um espaço de apoio, discussão e resolução de questões pessoais, e 27% acreditam que o componente auxilia na escolha do itinerário formativo (E.E de Juiz de Fora, 2022), confirmando o papel dessa disciplina na orientação vocacional e no planejamento de trajetórias acadêmicas e profissionais.

Esses resultados dialogam também com o Documento Pedagógico do Itinerário Formativo, já citado anteriormente quando diz que o Projeto de Vida busca promover a reflexão dos estudantes acerca de seus interesses, objetivos e escolhas, contribuindo para a construção de seus percursos pessoais e profissionais. (Minas Gerais, 2022d).

Portanto, fica evidente que o componente Projeto de Vida é reconhecido, em parte, pelo seu papel na formação dos estudantes, funcionando como um eixo norteador para que eles possam construir seus percursos com maior autonomia, consciência crítica e alinhamento aos seus sonhos e realidades. Contudo, os dados também apontam a necessidade de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas, de modo que essa proposta alcance todos os estudantes de maneira mais significativa e efetiva.

Os dados apresentados são indícios relevantes de que os projetos de vida dos estudantes do Ensino Médio da escola em questão têm começado a ser mobilizados,

ainda que de forma inicial, por meio do PPP e do componente curricular Projeto de Vida. Embora este trabalho não se dedique diretamente à análise desse componente, reconhece-se seu potencial como fio condutor para compreender as juventudes escolares e suas perspectivas futuras.

Ao indicar interesses acadêmicos e profissionais diversos, bem como motivações distintas para a permanência na escola, os estudantes revelam pistas sobre seus horizontes de expectativa. Assim, torna-se fundamental aprofundar a escuta e a investigação sobre o que realmente pensam, sentem e desejam para além do Ensino Médio, tanto em relação à vida pessoal quanto à inserção no mundo do trabalho e no ensino superior.

Encerrando este capítulo, foi possível analisar a política do Novo Ensino Médio em uma perspectiva que parte do âmbito federal, passa pela implementação em nível estadual e chega até a realidade concreta da escola pesquisada. Ao considerar também as expectativas dos estudantes para o período posterior à conclusão do Ensino Médio, e a abordagem do componente curricular Projeto de Vida evidenciou-se como os projetos de vida começam a ganhar espaço no cotidiano escolar, ainda que de forma incipiente, revelando a importância de ouvir e compreender as juventudes em sua pluralidade.

No capítulo seguinte, avançaremos para uma discussão conceitual sobre a integração curricular e as juventudes, com o objetivo de compreender como a proposta de integração curricular influencia nas necessidades desses sujeitos, por meio do fortalecimento do protagonismo estudantil e da adequação dos componentes curriculares aos interesses, sentidos e trajetórias da vida pessoal de cada estudante.

3 A ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DO PROJETO DE VIDA PARA O PERÍODO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO DOS ESTUDANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTUDADA

Este capítulo pretende desenvolver uma reflexão conceitual sobre as juventudes e a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, com base na compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem tornam-se mais significativos quando conectados às realidades, interesses e trajetórias dos estudantes. Partindo da ideia de que os jovens não são sujeitos homogêneos, mas atravessados por múltiplas experiências, contextos sociais e expectativas de futuro, discute-se de que forma a proposta de integração curricular pode (ou não) responder às suas necessidades formativas.

Ao analisar essa relação, busca-se compreender em que medida as práticas escolares e a organização curricular podem favorecer o protagonismo juvenil e contribuir para uma formação que dialogue com os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes à escola e à vida que projetam para além dela.

3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O Novo Ensino Médio trouxe como eixo central a proposta da integração curricular com o intuito de diminuir a fragmentação do conhecimento causada pela abordagem tradicional em sua distribuição por disciplinas. No entanto, a literatura educacional apresenta diferentes conceitos relacionados a essa perspectiva, como integração curricular, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que, embora compartilhem a crítica à fragmentação do conhecimento, possuem fundamentos e finalidades distintas.

Assim, discutir essas aproximações e distinções é fundamental para delimitar a concepção de integração curricular adotada nesta pesquisa como fundamento teórico dessa investigação no intuito de compreender como ela pode contribuir para a articulação entre as práticas pedagógicas, os projetos de vida dos estudantes e a proposta de formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

Como observa Beane (2003), os currículos nacionais continuam organizados por disciplinas, reflexo de um modelo de escolarização voltado para o ingresso nas

universidades, que ainda predomina. Ainda segundo o autor: “o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas [...] o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento” (Beane, 2003, p. 92). No entanto os fundamentos pedagógicos da BNCC propõem uma mudança neste contexto quando sinaliza:

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p.15).

Entre as diferentes abordagens apresentadas na literatura essa pesquisa aproxima-se especialmente da concepção de integração curricular proposta por Beane (2003) que deve ser centrada em temas significativos, construídos de forma colaborativa entre professores e estudantes, de modo a conectar o currículo escolar com a vida real. Fundamentando-se em dois objetivos principais: de um lado, favorecer que os jovens consigam articular e dar sentido às próprias experiências de vida; de outro, promover a convivência e a construção de uma cultura democrática no ambiente escolar por meio da integração social entre os estudantes.

Portanto, o autor afirma que a integração curricular é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções e passa não só pela forma de organização curricular, mas também pela integração de conhecimento, experiências e integração social democrática. Já Fazenda (2011) apresenta a integração como sendo um momento da interdisciplinaridade e também como um aspecto formal que está ligado ao aspecto organizacional das disciplinas dentro de um programa de estudos. Entretanto, a autora enfatiza que apesar de indissociáveis, esses conceitos são distintos: uma vez que uma integração requer condicionantes de ordem externa.

Assim, a autora afirma que existem “condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores em uma harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos” (Fazenda, 2011, p.155). Segundo a autora, para que isso aconteça, a formação de profissionais é essencial. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude diante do problema do saber, e não como um simples arranjo pedagógico. Ela afirma que “a interdisciplinaridade vem sendo utilizada como ‘panaceia’ para os males da

dissociação do saber [...] é uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento” (Fazenda, 2011, p. 10).

Essa crítica encontra eco na metáfora das “gavetas” utilizada por Gallo (2009), segundo a qual os conteúdos escolares são organizados de forma estanque, impedindo que o aluno perceba que todas as disciplinas tratam de aspectos interligados da realidade. Sob esse ângulo, ambos os autores reconhecem que a fragmentação curricular não é apenas uma limitação pedagógica, mas um problema epistemológico que compromete a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, a integração curricular é apontada por Fazenda (2011) como uma condição formal para que a interdisciplinaridade possa emergir de maneira concreta. A autora esclarece que “a integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos” (Fazenda, 2011, p. 12), mas alerta que não deve ser confundida com uma simples fusão de conteúdos ou métodos, pois isso deturpa seu sentido original (Fazenda, 2011).

Gallo (2009) também chama atenção para essa limitação ao criticar o uso instrumental da interdisciplinaridade como um discurso moderno, mas muitas vezes esvaziado de prática e de sentido. Para ambos os autores, a verdadeira interdisciplinaridade exige mais do que reorganizar conteúdos: requer atitude, sensibilidade e abertura ao diálogo. Como afirma Fazenda, “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (Fazenda, 2011, p. 11).

Essa nova pedagogia é exatamente o que Gallo propõe ao comparar o currículo tradicional com a lógica do rizoma, sugerindo um modelo flexível, plural e conectado, que permita aos estudantes estabelecer relações significativas entre saberes e experiências. Outro conceito importante na linha da integração curricular é a transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu (2012), surge como uma alternativa à fragmentação do conhecimento promovida pelo modelo disciplinar tradicional.

O autor defende que a transdisciplinaridade não se limita a articular diferentes disciplinas, mas busca compreender o que está entre, através e além delas, operando em múltiplos níveis de realidade e estabelecendo uma unidade do saber que integre razão, sensibilidade, corpo e espírito. Essa abordagem reconhece que o mundo contemporâneo exige sujeitos flexíveis, capazes de dialogar com a complexidade e

com a mudança permanente, tanto na vida profissional quanto pessoal. Para isso, a transdisciplinaridade propõe um novo tipo de educação, voltada para a totalidade do ser humano, superando o reducionismo intelectualista da educação vigente e promovendo o equilíbrio entre a inteligência analítica, o sentimento e o corpo (Nicolescu, 2012).

Nesse sentido, a reflexão de Nicolescu encontra ressonância nas considerações de Japiassu (2012), para quem a crise da educação contemporânea está profundamente relacionada à fragmentação do conhecimento. O autor afirma que:

o grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e do outro, a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados (Japiassu, 2012, p.1).

Essa constatação reforça a necessidade de um novo paradigma formativo, capaz de articular o local e o global, o singular e o coletivo, em um processo dinâmico e crítico de construção do saber. Para isso, segundo o próprio autor, é preciso que “ao mesmo tempo que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes” (Japiassu, 2012, p.1). A integração curricular, ancorada nos princípios da transdisciplinaridade e da complexidade, torna-se, portanto, uma estratégia fundamental para uma educação comprometida com a formação de sujeitos reflexivos, conectados com os desafios planetários e capazes de produzir sentidos para sua existência e ação no mundo.

Segundo Beane (2003) é possível observar que a aprendizagem se torna mais significativa quando o jovem consegue articular o que aprende com sua experiência concreta através de temas que possam dialogar com seu cotidiano. Para o autor se “o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens [...] tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p. 94). Gallo (2009) complementa ainda afirmando que uma educação verdadeiramente integrada deve ter como ponto de partida a realidade concreta vivida pelos alunos em seu cotidiano, em vez de se apoiar exclusivamente em saberes previamente estruturados e abstratos.

Através do conceito de integração curricular torna-se viável compreender como os diferentes componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento podem se integrar para uma formação mais holística e significativa do estudante. Adota-se aqui a compreensão de que a integração curricular não implica a superação da organização disciplinar da escola, mas a construção de relações entre os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas, articulando-os em torno de questões significativas para os estudantes, sobretudo no tocante ao projeto de vida dos estudantes que ocupa um papel estratégico na proposta de integração curricular do Novo Ensino Médio, pois tem como finalidade central articular o percurso escolar às dimensões pessoais, sociais e profissionais da vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, preservam-se as especificidades de cada componente curricular, ao mesmo tempo em que se favorece a compreensão de que os diferentes saberes não são fragmentos isolados, mas conhecimentos complementares que contribuem para interpretar e intervir na realidade. Ao promover espaços de escuta, reflexão e planejamento, possibilita que os jovens se reconheçam como sujeitos ativos de suas trajetórias, o que contribui para que a escola se torne mais significativa e conectada com suas vidas. A partir do conhecimento das necessidades, interesses e expectativas dos alunos, torna-se possível integrar os diferentes componentes curriculares em torno de propósitos comuns, favorecendo uma formação mais coerente e contextualizada.

Assim, o projeto de vida funciona como eixo articulador entre o currículo escolar e os sentidos que os estudantes atribuem à aprendizagem, abrindo caminho para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para uma educação que dialogue com os desafios e aspirações do mundo contemporâneo. Para tanto, nesta pesquisa se faz necessário observar se a proposta do Novo Ensino Médio vai contemplar também a integração entre teoria e prática de forma a aproximar os conteúdos escolares da realidade do aluno, produzindo assim uma aprendizagem mais significativa e adequada aos projetos de vida dos estudantes da escola estudada.

3.2 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE JUVENTUDE E PROTAGONISMO

Compreender a juventude é um passo fundamental para analisar os desafios e expectativas que os jovens enfrentam no contexto escolar, especialmente no

momento de transição entre o Ensino Médio e os caminhos que se abrem após sua conclusão. No presente trabalho, a abordagem do conceito de juventude visa dar suporte à análise das perspectivas dos estudantes sobre seu futuro — seja no âmbito acadêmico, profissional ou pessoal — e refletir sobre como a escola contribui (ou não) para a construção de seus projetos de vida.

Ao considerar o jovem como sujeito de direitos e de ação, insere-se nesta discussão o protagonismo juvenil, entendido como a capacidade de participar ativamente das decisões que afetam sua vida e de construir seu percurso com autonomia e criticidade. Assim, esta seção dedica-se à discussão teórica sobre o conceito de juventude e suas implicações educacionais, com base em autores como Costa (2007), Dayrell (2007), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Peralva (1997), Rabello (2009) e Souza (2009), a fim de fundamentar a análise futura das experiências e expectativas dos estudantes investigados.

Desse modo, ao analisarmos a concepção de juventude proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) nota-se que é marcada por uma abordagem ampliada, plural e crítica. Ambas as normativas reconhecem a juventude como uma condição sócio-histórico-cultural e não apenas como uma fase biológica ou transitória entre a infância e a vida adulta.

Assim como Dayrell e Carrano (2014) lembram que é importante destacar que a juventude não é apenas uma definição etária ou idade cronológica. Para além disso, é uma categoria socialmente produzida, uma construção histórica e um momento de inserção social onde o indivíduo gradualmente se conhece e explora suas possibilidades em diferentes aspectos da vida, desde o campo afetivo até o profissional (Dayrell, Carrano, 2014).

Tal entendimento rompe com a visão homogênea dos estudantes do Ensino Médio e enfatiza que os jovens são sujeitos ativos, diversos, com trajetórias próprias, e produtores de culturas juvenis. Segundo as DCNEM (2011),

é fundamental reconhecer a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2011, p. 155).

Essa visão está em consonância com os princípios da BNCC para o Ensino Médio, que enfatiza a necessidade de uma formação integral que considere os jovens como protagonistas de seus projetos de vida, em articulação com suas realidades sociais, culturais, econômicas e afetivas. Dessa forma, a escola deve oferecer espaços de escuta, participação e construção coletiva do conhecimento, valorizando a autonomia, a criticidade e o engajamento social dos estudantes.

Há que se cuidar de que, no contexto contemporâneo, torna-se essencial reconhecer que a juventude não pode mais ser entendida como uma categoria homogênea. Os jovens de hoje vivem experiências atravessadas por intensas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, que os impactam de maneiras diversas. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) argumentam que os adolescentes crescem em um mundo onde as mudanças já estavam em curso antes mesmo de sua consciência histórica se formar, o que os leva a naturalizar certas realidades estruturais como o desemprego, a precarização das relações de trabalho e a presença marcante da tecnologia em suas vidas.

Esses jovens não compartilham uma única trajetória ou identidade geracional; suas formas de ser, agir e se relacionar com o mundo são múltiplas e muitas vezes contraditórias. Diante disso, não se pode falar em “a juventude”, mas sim em “juventudes” diversas, marcadas por condições de vida, valores e trajetórias profundamente desiguais.

Essa pluralidade de experiências obriga a escola e os formuladores de políticas educacionais a repensarem suas abordagens pedagógicas e curriculares, considerando que os estudantes não partem de um mesmo ponto nem acessam os mesmos referenciais culturais. Como observam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), a ideia de juventude universal é uma abstração que pode obscurecer as desigualdades materiais e simbólicas que estruturam a vida de muitos adolescentes. Portanto, é preciso avançar para uma concepção que reconheça as múltiplas juventudes em suas singularidades históricas e sociais, como condição para construir práticas educacionais mais justas e significativas.

Partindo dessa concepção de juventude como um grupo social ativo na produção de sentidos e na redefinição da cultura. Peralva (1997) observa que, diante das transformações estruturais da sociedade, o jovem não apenas se adapta a um

novo mundo, mas é também protagonista na criação de suas categorias de inteligibilidade. Como afirma a autora “enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (Peralva, 1997, p. 21).

Nessa perspectiva, estudar a juventude significa também interrogar os sentidos da própria modernidade, pois a maneira como os jovens constroem suas referências expressa não apenas um universo geracional, mas aspectos centrais da sociedade em mutação. Assim, reconhecer o papel da juventude na produção simbólica da cultura e na configuração da vida social é fundamental para que as práticas educacionais se orientem por uma escuta atenta e por propostas formativas conectadas às transformações do tempo presente.

Seguindo essa tendência, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, republicada no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2019, estabelece: “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (Brasil, 2019, p. 94). Assim, especialmente no contexto educacional e social brasileiro e também do Novo Ensino Médio, o protagonismo juvenil apresenta-se como um princípio fundamental, conforme definição de Rabello (2009, p.1.).

Protagonismo é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva. Envolvendo se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade... Pensando global (O planeta) e atuando localmente (em casa, na escola, na comunidade...) o adolescente pode contribuir para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola.

Essa concepção destaca uma compreensão ampliada de protagonismo juvenil, que vai além da simples participação e envolve o engajamento ativo dos adolescentes com sua própria realidade e com os desafios do mundo ao seu redor. Nessa perspectiva do global para o local, os jovens se tornam agentes de transformação, capazes de contribuir com soluções para problemas concretos em seus contextos mais próximos, como a escola, a família e a comunidade. Essa perspectiva reforça a

importância de garantir espaços formativos que valorizem suas vozes, assegurem seus direitos e promovam uma atuação consciente e cidadã.

O protagonismo juvenil é definido por Costa (2007) como sendo uma concepção de onde o educando aparece como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Segundo o autor:

[...] quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais; atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; temos, diante de nós, um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sócio-comunitário, o qual pode ser chamado de protagonista juvenil (Costa, 2007, p.1).

Quando Souza (2009), analisa os movimentos sociais de caráter estudantil no Brasil após a icônica geração dos anos 1960 e faz uma visita à diversidade com que estes movimentos se desenvolveram ao longo das décadas, a autora apresenta as novas formas de participação social da juventude como protagonismo juvenil. Contudo, Souza (2009) revela também que a expressão protagonismo juvenil passou a integrar o discurso de organizações do terceiro setor que tem como público-alvo jovens pobres. Segundo a autora, a partir da década de 1990, essa expressão começa a ser usada no sentido de nomear ações de cunho pedagógico nas quais o estudante atuaria de forma mais ativa e menos passiva.

A expressão também é usada no sentido diverso quando “parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser protagonista – ou o ator principal – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio” (Souza, 2009, p.3). Souza (2009) explica também que o termo protagonismo juvenil apareceu inicialmente em publicação de 2001 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e, no Brasil, a Fundação Odebrecht foi pioneira no uso e consolidação deste enunciado.

Portanto, reconhecer os jovens como sujeitos sociais é essencial para que a escola cumpra seu papel na formação integral das juventudes. Como afirma Dayrell (2007, p. 1115), “é preciso que a escola reconheça os jovens como sujeitos de direitos e de saberes, com histórias, culturas e práticas próprias”. Essa perspectiva rompe com a visão homogeneizante da juventude e exige que a escola valorize a diversidade de experiências, identidades e trajetórias dos estudantes. Mais do que um espaço de

reprodução de conteúdos, a escola deve se tornar “um espaço de produção de sentidos para a juventude, onde o conhecimento se articule com a vida” (Dayrell, 2007, p. 1118).

Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um território de construção de pertencimento, escuta e reconhecimento, condição indispensável para que os jovens possam construir seu projeto de vida com autonomia e criticidade. Nessa direção, o protagonismo juvenil aparece como dimensão estruturante de um Ensino Médio comprometido com a formação cidadã e com o futuro dos estudantes. De acordo com Dayrell (2007, p. 1119), “o protagonismo juvenil não é algo dado, mas construído no cotidiano, nas práticas e nos espaços onde os jovens são chamados a participar ativamente”.

A valorização dessa participação permite aos jovens exercerem sua condição de sujeitos históricos, capazes de intervir em sua realidade e de tomar decisões fundamentadas para além da escola. Assim, o protagonismo não é apenas uma diretriz curricular, mas um princípio formativo que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, assumindo suas responsabilidades sociais e construindo trajetórias de vida coerentes com seus valores, desejos e contextos.

Como bem ressalta Silva, Santos e Silva (2023) o termo protagonismo juvenil não aparece nos textos da MP nº 746, nem da Lei 13.415, porém é perceptível a referência ao conceito que aborda o jovem como cidadão de direitos e que pode atuar tanto no âmbito econômico, cultural, político da sociedade. Assim, os autores destacam o protagonismo juvenil como política pública, onde sua conceituação está sujeita ao contexto de análise e aos discursos de poder que o circundam.

Assim, é importante considerar que muitas vezes o protagonismo diz-se estar representado em ações que trazem interesses próprios ou um padrão pré-estabelecido do que o jovem deve escolher ou fazer, tornando-se assim um sujeito passivo cujas ações apenas vão atender ao que é esperado seja pela escola, pelo governo ou qualquer outro meio.

E nesse contexto, o jovem brasileiro continua a enfrentar os mesmos problemas como o alto índice de desemprego, a violência e outras questões de segurança pública, além de uma educação que não atende às suas demandas. Tudo isso se acentua em meio aos jovens das classes menos favorecidas. Sendo esse o grande desafio da educação na modernidade: formar cidadãos produtivos e engajados

que consigam se desvencilhar dos ciclos de falta de oportunidades e vulnerabilidades sociais.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na primeira etapa da pesquisa, foi feita a consulta da Lei 13.415/2017 que estabelece as diretrizes para a implantação do Novo Ensino Médio e aos documentos de orientação à implementação da política pública encaminhados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais como resoluções e normativas. Além disso, documentos como o PPP e registros de projetos específicos também forneceram dados sobre as práticas pedagógicas atuais e seus objetivos. Para obter dados sobre infraestrutura, matrículas, perfil dos estudantes e docentes, e indicadores como taxas de aprovação e abandono foram utilizados dados do censo escolar e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Com o objetivo de contemplar a representatividade dos estudantes tanto do EM diurno quanto noturno a pesquisa contemplou estes dois turnos. Para a coleta de dados primários, foram utilizadas rodas de conversa com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio diurno e noturno que foram convidados a participar da pesquisa depois de uma explicação sobre seus objetivos feita por mim nas aulas em que leciono, no turno da manhã e através de convite aos alunos do turno noturno, em visita previamente agendada.

Depois do convite, foi enviado o Termo de Consentimento (Apêndice G) para que os pais tivessem conhecimento da realização da pesquisa e assinassem, caso autorizassem a participação dos estudantes. Os estudantes também assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice F) concordando com a participação na atividade da roda de conversa.

No total participaram 30 estudantes do ensino médio diurno e 20 estudantes do noturno. Os estudantes do turno da manhã foram organizados de acordo com o ano do ensino médio que cursavam devido à grande demanda para a participação na pesquisa. Desse modo, foi realizada uma roda de conversa com os alunos do 1º ano do ensino médio diurno. Dessas rodas, participaram 12 estudantes do 1º ano, dez do 2º ano e oito do 3º ano. No turno da noite, apenas um aluno do 1º ano do ensino médio participou. No 2º ano, os alunos que manifestaram interesse na participação não

estavam presentes nas datas em que foram realizadas as rodas de conversa. Nas turmas de 3º houve um maior interesse pela participação, e os 19 alunos foram divididos em dois grupos para a realização da roda de conversa. O quadro abaixo mostra a relação de alunos inscritos e o quantitativo efetivo de participação nas rodas de conversa:

Quadro 5 – Panorama da participação estudantil nas rodas de conversa

Roda de conversa (nº)	Ano do Ensino Médio	Nº de inscritos	Nº de termos devolvidos/validados	Nº de desistências	Nº de participantes	Data da roda de conversa
1	1º ano	31	13 termos assinados	1 desistência (atividade escolar)	12	24 de outubro
2	2º ano	31	13 termos assinados	3 desistências não comparecimento	10	27 de outubro
3	3º ano	20	8 termos válidos (4 responsáveis + 4 maiores no ato)	12 não devolveram termo	8	24 de outubro
4	3ºE noturno	13	11 termos válidos (1 responsável + 10 maiores)	2 desistências não comparecimento	11	24 de novembro
5	3º F noturno	13	9 (1 responsável + 8 maiores)	4 desistências não comparecimento	9	13 de novembro

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Entre os alunos do 3º ano do turno da manhã muitos esqueceram de fazer a devolutiva dos termos apesar de terem sido lembrados por diversas vezes. A maioria das desistências se deu pelo fato dos alunos estarem ausentes no dia da atividade.

Além disso, em uma das reuniões mensais de planejamento de participação obrigatória para os professores, fiz a explanação sobre os objetivos da pesquisa aos professores e os convidei a participarem da pesquisa, porém devido à alta demanda de atividades para essas reuniões no final do ano letivo, a roda de conversa com professores que atuam no Ensino Médio no turno da manhã teve de ser realizada durante a semana e contou com a participação de 8 profissionais que atuam no seguimento conforme o quadro a seguir

Quadro 6 – Caracterização dos professores participantes da roda de conversa

Participante	Área/Disciplina	Tempo de docência	Vínculo com a escola	Segmentos em que atua	Vínculo com outra instituição	Leciona PV (2025)
P1	Matemática	32 anos	Contrato (2025)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Sim (rede municipal)	Não
P2	Matemática, Biologia e Ciências	26 anos	Contrato (2025)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Não informado	Não
P3	Língua Portuguesa	10 anos	Contrato (2025)	Educação Infantil e Ensino Médio	Sim	Não
P4	Geografia	Desde 2001	Efetivo (8 anos)	Ensino Fundamental (EJA) e Ensino Médio	Sim (rede municipal)	Sim
P5	Intérprete de Libras	18 anos	Contrato (2025)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Não informado	Não
P6	Biologia	2 anos e 6 meses	Contrato (2025)	Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	Não	Não
P7	Química e Itinerários Formativos	Mais de 20 anos	Efetivo (19 anos)	Ensino Médio e EJA	Não informado	Não
P8	Sociologia	Não informado	Efetivo (10 anos)	Ensino Médio	Rede municipal)	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O número de participantes foi definido de acordo com a disponibilidade para participação na pesquisa e para garantir diversidade de perspectivas sem comprometer a profundidade das discussões. Segundo Moura e Lima (2014), a roda de conversa possibilita um espaço de troca e reflexão coletiva, permitindo que os sujeitos expressem suas experiências e compreensões sobre determinado fenômeno. Esse método favorece um ambiente de escuta ativa e compartilhamento de saberes, promovendo um ambiente dinâmico e interativo. Além disso, um número moderado de participantes possibilita um melhor equilíbrio entre representatividade e viabilidade metodológica.

Também foram realizadas entrevistas com os cinco coordenadores do NEM que atuaram na escola desde a implantação em 2022 até o ano de 2025 e ainda se encontram em exercício na instituição. E ainda entrevistas com os três gestores diretamente ligados à etapa de ensino - diretor e vice-diretor do turno da manhã e da noite. Todos eles foram contatados presencialmente por mim quando também expliquei os objetivos da minha pesquisa e os convidei a participar da mesma, todos concordaram em participar e os agendamentos foram feitos de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e as entrevistas aconteceram na própria escola.

A escolha se justifica pela necessidade de obter uma visão completa dos diferentes atores envolvidos na implementação do NEM, garantindo uma análise abrangente e detalhada dos desafios e oportunidades para uma integração curricular que leve em consideração as aspirações dos estudantes para o período posterior à conclusão do ensino médio na instituição. Segundo Duarte (2004), entrevistas qualitativas permitem um "mergulho em profundidade", possibilitando a coleta de informações sobre crenças, valores e práticas institucionais que podem não ser evidentes em outros métodos. Além disso, esse instrumento contribui para a compreensão da lógica interna dos sujeitos investigados, favorecendo uma análise mais contextualizada e rigorosa.

Após todos os participantes estarem cientes dos objetivos da pesquisa e concordarem com a participação na mesma, tendo assinado a autorização através do TCLE e aqueles que são menores tendo recebido a devida autorização dos responsáveis através do retorno dos Termos de Consentimento assinados e também concordarem com a participação assinando os Termos de Assentimento (Apêndice F) passamos a realização da coleta de dados. As rodas de conversa e as entrevistas foram realizadas na escola e gravadas em áudio para posterior análise de conteúdo.

Apesar de todas as atividades programadas terem sido realizadas, algumas dificuldades foram enfrentadas ao longo do percurso. Ao optar pela realização das rodas de conversa com os estudantes dentro do horário em que estão na escola, por considerar que essa estratégia favoreceria uma maior adesão, foi necessário organizar um cronograma que não conflitasse com atividades avaliativas. Esse processo demandou diversas tentativas de agendamento, que acabaram sendo inviabilizadas por outras atividades escolares, principalmente no turno noturno.

Para reunir os professores, o desafio foi ainda maior. Ao sondar, por meio de um formulário on-line, a possibilidade de participação na atividade fora do horário de

trabalho, constatou-se que a proposta não se mostrou viável. Nas tentativas de realização em alguns dos sábados destinados à reunião de Módulo II, a existência de outras atividades previamente programadas também inviabilizou a realização da roda de conversa.

Diante desse cenário, optou-se pela realização da atividade nos últimos dias de trabalho do ano letivo, período em que as demandas já haviam diminuído. Dessa forma, alguns dos professores presentes puderam participar da pesquisa. Embora não se trate de um cenário considerado ideal em termos de representatividade, essa se mostrou a alternativa possível para que os docentes não deixassem de contribuir com este estudo.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A seção 3.4. deste trabalho tem por objetivo apresentar os dados coletados através das rodas de conversas feitas com a participação dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual de Juiz de Fora, roda de conversa realizada com professores que atuam diretamente com o EM nesta escola, assim como das entrevistas realizadas com coordenadores do ensino médio e gestores da instituição e em seguida propor ações que contemplem os desafios observados na instituição através da construção de um PAE. Inicialmente será apresentado um perfil dos estudantes e dos professores que participaram das rodas de conversa. Posteriormente a análise dos dados coletados estruturada estará dividida em três eixos: o Novo Ensino Médio e sua implementação na escola estudada, Projeto de Vida e protagonismo dos estudantes e a integração curricular e sua operacionalização na unidade escolar em questão, distribuídos em subseções.

Os estudantes participantes das rodas de conversa têm idades entre 15 e 19 anos, situando-se, portanto, na faixa etária considerada regular para a frequência no ensino médio. Do total de 50 participantes, 62% afirmaram ter estudado exclusivamente em instituições públicas ao longo de sua trajetória escolar. Observa-se ainda que 42% dos estudantes ingressaram na escola estadual investigada apenas no ensino médio. Ao analisar especificamente os alunos do terceiro ano do turno da manhã, verifica-se que apenas um estudante não cursou todo o ensino médio na

instituição. Em contrapartida, no turno da noite, dos 19 participantes, apenas sete permaneceram na escola durante toda a etapa final da educação básica.

Outra diferença relevante no perfil dos estudantes refere-se ao acesso a cursos preparatórios. No turno diurno, cerca de 47% dos alunos declararam frequentar cursos preparatórios para o PISM e o ENEM, enquanto, entre os estudantes do turno noturno, esse percentual é significativamente menor, atingindo apenas 10%.

Observa-se também uma discrepância expressiva no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho: no turno da noite, 55% dos estudantes afirmaram exercer alguma atividade laboral, ao passo que, no turno da manhã, esse percentual é de 23,33%. Além disso, 45% dos alunos do turno noturno informaram já ter concluído algum curso profissionalizante, enquanto, no turno da manhã, apenas cinco estudantes (16,67%) relataram ter participado desse tipo de formação.

Dentre os professores participantes da roda de conversa tivemos representação das diversas áreas do conhecimento, sendo dois professores de matemática, uma de português, representantes das ciências da natureza e das ciências sociais e uma professora intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Apenas um destes professores relatou trabalhar apenas com ensino médio, os demais além desta etapa de ensino atuam também no ensino fundamental. Sendo que do total de oito participantes, metade trabalha em outras instituições de ensino.

Número também igual com relação aos professores que trabalharam na escola em questão apenas no ano de 2025. Sendo que entre os demais, o tempo de exercício na escola varia entre oito e dezenove anos. Vale ressaltar que apenas um dos professores participantes estava atuando com o componente curricular Projeto de Vida no ano de 2025 na escola. Apesar de alguns dos professores atuarem na escola apenas no ano de 2025, eles atuaram em outras escolas de ensino médio durante o período de implantação da política do NEM e por isso puderam contribuir com importantes pontos de vista sobre este processo de reformulação.

Os coordenadores entrevistados estiveram nesta função nos anos de 2022, 2023 e 2025, eles têm formação em diferentes áreas sendo que três fizeram Letras, um Educação Física e outro Química e possuem diferentes titulações acadêmicas sendo dois doutores e dois mestres em suas respectivas áreas.

Entre os gestores os perfis são bastante variados quanto a área de formação sendo um graduado em Artes, um em Matemática e outro em Letras. O diretor está

na função desde 2023, juntamente com um dos vices e o outro vice assumiu a função em 2024.

3.4.1 Percepções sobre o Novo Ensino Médio

Inicialmente pedi aos estudantes que se apresentassem e falassem um pouco sobre sua trajetória escolar e posteriormente indaguei sobre o conhecimento deles acerca das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. Evidenciou-se então, a percepção estudantil sobre a discrepância entre os objetivos do Novo Ensino Médio apresentados na política e sua aplicação prática. Como já discutido anteriormente a proposta da reforma trazia a necessidade da preparação do jovem para a vida e para o mundo do trabalho, mas segundo eles esse cenário não se materializa em suas vivências escolares como é possível constatar na seguinte fala:

Em teoria, o que eu lembro é que quando teve o governo fez muita propaganda disso, né? Então a gente teve que, na teoria, a gente poderia se profissionalizar. Não necessariamente se profissionalizar, mas poder dar foco na área que a gente quer atuar. Teria áreas humanas, áreas de artes, áreas de cinema. No primeiro ano não tinha até os itinerários para a gente escolher de acordo com as matérias. (E5, Roda de conversa 3).

Aqui é possível observar que o estudante tem conhecimento sobre os objetivos que foram amplamente divulgados durante a implementação do NEM. Nota-se ainda que a utilização da expressão “em teoria” indica uma crítica ao distanciamento percebido entre os princípios anunciados e sua efetivação no cotidiano escolar. Ou seja, o estudante reconhece que a reforma previa uma maior possibilidade de escolha e aproximação com seus interesses, no entanto, afirma que essa expectativa não se concretizou durante sua trajetória no EM. A fala deste outro estudante sinaliza na mesma direção:

Em teoria, as mudanças do Novo Ensino Médio eram para preparar a gente para a vida. Como matérias extracurriculares, como projeto de vida ou outras matérias. Teoricamente, prepararia a gente para o mercado de trabalho ou até mesmo para vida acadêmica, qualquer coisa. Mas isso em teoria. (E4, Roda de conversa 3)

A recorrência da expressão “em teoria”, reforça que a percepção não se restringe a um caso isolado. Ambos os estudantes demonstram compreender que são atribuídas ao NEM finalidades como a preparação para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. No entanto, quando refletem sobre realidade vivenciada na escola expressam uma sensação de frustração quanto a concretização dessas promessas.

Esse distanciamento entre a proposta da política e a realidade da prática escolar torna-se ainda mais evidente quando os estudantes descrevem como tem vivenciado os componentes curriculares criados a partir da reforma.

Eu acho que eles falaram que essas novas matérias iam ser pra ter visão de mundo, mas eu não acho que seja isso que aconteça porque a gente vê muito mais essas aulas como aulas livres do que como aula pra ter matéria mesmo. (E10, Roda de Conversa 2)

Quando questionados sobre as mudanças concretas percebidas em seu cotidiano escolar, os estudantes deslocam a discussão dos objetivos da política para seus efeitos práticos. Assim destacam que uma das principais mudanças advindas do NEM destacada pelos estudantes foi o aumento da carga horária e do número de disciplinas. Além disso, os itinerários formativos que passaram a compor a grade curricular são frequentemente citados como irrelevantes. Como é possível observar neste comentário de um dos estudantes

É mesmo o que você falou, acrescentou matérias no lugar de outras, só que algumas são mais sérias, não são matérias, por exemplo, voltadas para o PISM e Enem, são matérias mais diversas. (E4, Roda de Conversa 1, 2025)

Adicionou matérias irrelevantes, um horário a mais, uma carga horária muito mais pesada do que antes, e alguma matéria não faz sentido[...] (E12, Roda de Conversa 1, 2025)

Ao colocar essa percepção crítica em relação aos itinerários, os estudantes reforçam a visão de irrelevância das disciplinas ofertadas. Alguns participantes apontam que as novas matérias não dialogam com suas expectativas acadêmicas, sobretudo em relação a exames como o PISM e o ENEM.

Aleixo (2024) também observa entre os estudantes uma compreensão de aulas de itinerários como aulas “vagas” ou sem sentido, o que traz também a percepção de perda das aulas da FGB em detrimento dos itinerários e eletivas. Vale ressaltar que a

escola onde a pesquisa de Aleixo (2024) foi realizada é uma escola de tempo integral que possui uma realidade distinta da instituição pesquisada neste trabalho. Porém, muitos desafios relatados com a implementação do NEM se aproximam em algum momento dos encontrados na instituição onde se realiza essa pesquisa.

Essas falas revelam uma noção recorrente de irrelevância atribuída a parte dos itinerários, percepção que atravessa outros momentos das rodas de conversa e que será retomada ao longo de toda a análise, evidenciando o distanciamento entre as propostas curriculares implementadas e as expectativas dos estudantes em relação à utilidade dos conhecimentos para seus projetos futuros, especialmente aqueles relacionados ao acesso ao ensino superior. A presença dessa criticidade permeia não só as contribuições dos estudantes do turno diurno como também os do noturno.

A percepção dos estudantes do noturno evidencia que os impactos do NEM não foram vivenciados de maneira homogênea entre os diferentes turnos da escola. Eles demonstram uma consciência reflexiva da diversidade da grade curricular do turno e o impacto significativo trazido pelo NEM em suas experiências de aprendizagem.

Eu acho que, principalmente, que foi o noturno que foi mais atingido. Porque a gente tem uma grade de horário pequena. A gente tem quatro aulas por dia. De manhã conseguiu acrescentar horário que aí ficou até meio dia e vinte. Conseguiu acrescentar mais coisas. Tipo assim, mexeu. Mas tem coisa que nem mexeu tanto na grade de horário deles. Agora, a gente que tem quatro horários, mexe muito e faz muita diferença. A gente tem que substituir matérias importantes porque a gente só tem quatro horários por outras matérias. (E3, Roda de conversa 5)

A fala do estudante indica que ele compreende a limitação temporal que obriga a escola a realizar escolhas curriculares mais restritivas do que as observadas no turno diurno que apresentou uma ampliação da carga horária. Assim, no noturno, a implementação do NEM apresentou-se como um processo de substituição de disciplinas consideradas essenciais pelos estudantes, e não de ampliação das oportunidades formativas, como previsto pela política.

Entre os professores, foi possível identificar relatos convergentes quanto à percepção de irrelevância de alguns itinerários formativos. Predomina a visão de que, embora os temas abordados sejam pertinentes, eles não demandariam a constituição de um componente curricular específico, com aulas separadas, para serem

desenvolvidos no contexto escolar. Na visão desses professores, o aumento da carga horária das disciplinas da formação geral básica possibilitaria a abordagem desses temas de forma mais integrada, reduzindo o desinteresse manifestado por parte dos discentes. A fala da professora que é intérprete de Libras e, portanto, acompanha os alunos em sua carga horária total pode ilustrar bem este fato quando se refere a um dos itinerários formativos ofertados.

[...] Mas assim, emergência climática global. Isso trabalha dentro da biologia, da geografia. Não precisa de conteúdo separado: Porque já é unida com química, com não sei mais o quê, com a geografia. Já está interligado ali. Assim, eu vejo que teve umas coisas que foram a meu ver desnecessárias, trabalhar isso. Eu vejo que tem coisas mais importantes. Os meninos estão precisando mais de matemática. Estão precisando mais de português. Estão precisando mais de química. Mas outras disciplinas que poderiam estar colocando, outras coisas assim. A meu ver porque eu acompanho o aluno no dia a dia. E muitas coisas assim que passam. Não tem proveito. Estou dentro da sala de aula vendo o que os alunos falam, a posição dos alunos. Essas disciplinas assim, desculpa, mas não acrescenta muita coisa. (P5, Roda de conversa, 2025)

Nota-se que a avaliação da professora não decorre exclusivamente de uma posição pessoal acerca da reforma, mas da sua observação cotidiana do comportamento dos estudantes ao longo das aulas. Assim, procura salientar que não questiona a relevância dos temas abordados mas sim, a forma como foram incorporados ao currículo, através da criação de componentes específicos que em sua percepção, poderiam estar integrados as disciplinas já existentes.

Como já havia sido discutido no Capítulo 2 à luz de Resende (2024), o elevado número de disciplinas vem se apresentando como um elemento desmotivador para os estudantes do ensino médio, o que visivelmente ocorre também nesta escola. Um dos pontos de vista que chama a atenção é a ideia da irrelevância atribuída às disciplinas que compõem os itinerários formativos. Ela está presente tanto na visão de estudantes quanto de professores e provoca uma reflexão sobre a concepção de conhecimento considerada legítima na escola. É comum perceber na escola pesquisada, conforme verificado nas falas de professores e estudantes, uma visão utilitarista do conhecimento fortemente atrelada ao ENEM e ao PISM e também aos conteúdos considerados tradicionais que hoje compõem a chamada Formação Geral Básica (FGB) na grade curricular do NEM. Isso leva a conceber o itinerário como tempo “retirado” dessas disciplinas consideradas centrais, o que foge completamente da

proposta de formação integral e holística do estudante prevista pelo NEM e pela BNCC.

Há ainda que salientar a condição estruturante do turno noturno, onde não existe a possibilidade de ampliação da carga horária e assim os itinerários se concretizaram como uma mudança ainda mais complexa e transformadora. Sabendo que a proposta do NEM prevê uma reorganização de saberes, é fundamental problematizar a necessidade de um novo arranjo curricular pois a forma com que os itinerários foram incorporados à grade não se deu de forma integrada e isso pode ter gerado essa lógica de soma e substituição.

Os professores participantes relatam, ainda, que alguns itinerários formativos apresentam carga horária semanal extensa e ementas pouco compatíveis com essa organização, o que estaria prejudicando os estudantes, que acabam perdendo aulas da formação geral básica. Como pode ser observado nas considerações de uma professora.

De onde saiu esta ideia de que precisam de três aulas de intervenção cidadã. De onde veio isso? Será que é sério mesmo isso? Não se faz uma coisa séria. Eu não levo a sério uma aula assim. Porque tem que tirar aula de química, tem que tirar aula de física, tem que tirar aula de não sei o quê para ter três aulas de intervenção cidadã. O que eu vou fazer com as minhas aulas de intervenção cidadã por semana? Os meninos não vão discutir as leis aqui. Ao invés de intervenção cidadã deveriam usar isso para outra coisa, porque a gente tem que ser prático também né? Eles vão fazer uma prova de PISM sem saber o básico de Química. Eu vejo aí que os meninos da rede particular eles estão tendo o quê? Aula de química? Física, pra fechar a questão de PISM. Eles têm uma aula de química. Como em 50 minutos uma professora de química ela não consegue chegar nem na metade da matéria que vai cair lá. (P8, Roda de conversa, 2025)

A disparidade entre a matriz curricular adotada pelas escolas da rede privada e aquela implementada na rede pública, apontada na literatura como um fator de ampliação das desigualdades educacionais, conforme discutem Silva (2018) e Souza e Czernisz (2025), também foi mencionada por professores, estudantes e coordenadores do Ensino Médio. Essas percepções emergem nas considerações apresentadas a seguir.

Então, esse projeto desse novo ensino médio, para mim, parece uma forma de tornar mesmo com os meninos das escolas públicas menos

qualificados, preparados para enfrentar o mercado a seleção para uma Universidade Federal. Porque a classe média na realidade urbana, que se acha elite, nada, não se vê que na realidade pertence ao povão, ainda está mais perto do povo do que lá na elite mesmo, não admite que muitas pessoas pobres estejam dentro de uma Universidade Federal. E essa é a verdade, porque dá para se entender isso. Que projeto é esse? [...]Se isso fosse um projeto sério eles obrigariam todas as instituições de ensino do país a terem a mesma quantidade de horas e as mesmíssimas disciplinas. Então, por que que na rede privada não é só uma aula de física, não é só uma aula de física. Por que não? (P4, Roda de conversa, 2025)

Mas eu acho assim, o novo ensino médio foi mais perda do que ganho. Por quê? No universo de escola pública, o aluno que disputa o Enem, que disputa o PISM, que disputa em igual proporção com os alunos de escola particular, né? Claro que tem as cotas, tem as suas questões que os diferenciam nesse universo. Mas assim, pensando até no próprio mercado de trabalho, eu acho que o novo ensino médio foi uma perda pra escola pública. Porque essa quantidade de aulas dentro desse formato que eu falei pra você, não agregou positivamente. Eu entendo, na minha concepção, que a base curricular do molde antigo, ainda que com falhas, atendia melhor do que atende hoje o novo ensino médio. (C5, Entrevista, 2025)

Quando vieram com essa conversa de novo ensino médio, teve algumas pessoas aqui da escola que estavam muito entusiasmadas, fizeram até um grupo de estudo e tal. E eu falei assim, gente, eu não sei porque vocês estão tão empolgados com isso, porque isso é uma porcaria. É uma porcaria. Isso vai dar errado. Não tem chance de isso dar certo. E foi o que aconteceu. O que realmente não é bom. Principalmente para a escola pública. Por quê? Porque a particular vai dar o jeito dela. Eu tenho filho em escola particular. Como que eles resolveram isso? Núcleo de inovação matemática. O professor continua dando matemática. Isso não sei o quê. Continua dando química. Eles continuaram com a grade normal. A única coisa de diferente que eles colocaram foi o projeto de vida, que existe mesmo. Que aí é uma aula boa que passa. Tem aquela escola nossa mesmo. E eles colocaram educação financeira, que para a escola é bom porque está na moda a educação financeira os pais adoram. Mas o resto, práticas comunicativas e criativas, educação digital, não existe na particular. Eles pegaram todos os itinerários e conseguiram colocar as disciplinas. Eles continuaram trabalhando com o PISM, o ENEM, o conteúdo deles. E só a escola pública é que lascou-se. (G3, Entrevista, 2025)

Cabe, ainda, destacar as considerações de um estudante do 3º ano que chama atenção para o fato de que as avaliações do ENEM e dos processos seletivos das universidades não se adaptaram às mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio.

É um pouco inútil. Porque é um ano que a gente está se preparando para vestibular. O ensino médio, ele te prepara para vestibular. E o vestibular não muda. Ele não se adapta a Núcleo de Inovação. A...

Projeto de vida. Não cai nada disso. Então, é um ano que, tipo... Ao invés de focar em ter mais aulas de matemática, português, química e física. Eu não acho que valeu de muita ajuda não. Porque... Foi realmente uma coisa que... Se era com propósito de ajudar, eu acho que não ajudou. (E4, Roda de conversa 5)

Em contraponto, emergem reflexões que reconhecem a necessidade de uma reforma nessa etapa da educação básica brasileira, capaz de aproximar de forma mais efetiva o conhecimento produzido na escola da realidade vivenciada pelos estudantes e propiciar uma abordagem interdisciplinar. Justificativa esta que permeia os documentos que apresentam as mudanças propostas para o ensino médio e que em muitos relatos aparecem como uma teoria idealizada sob premissas louváveis. Apesar dessa visão ser de pessoas que fazem parte da equipe gestora e pedagógica da escola, é notável uma visão positiva com relação à proposta interdisciplinar que aparece como possibilidade, expectativa e horizonte desejado, no entanto, é possível compreender mais adiante que os professores também acreditam na integração como ampliação de áreas e desenvolvimento de diferentes tipos de pensamento.

Bom, eu acho que uma reforma no ensino médio se faz necessária. Eu acho que a gente ainda está no processo, não entendo que nada acontece de um ano para o outro, tudo é um processo, a gente vê isso pela história. Então, ele foi iniciado no ano de 2023, no ano de 2022, desculpa, esse processo se inicia no ano de 2022, essa implementação, e eu vejo como benéfico, é necessário, faz-se necessária uma grande reforma na educação, e aí eu entendo que a proposta do ensino médio vem crescendo cada vez mais para isso, é que os alunos estudem outras áreas, outras questões que fogem dos conhecimentos que eles estudam no ensino fundamental. Então, eles desenvolvem outras habilidades, eles desenvolvem outros tipos de pensamento. Algumas disciplinas são voltadas um pouco mais para uma coisa técnica, para um trabalho técnico, outras mais para o trabalho intelectual. Então, eu vejo como possibilidades interessantes. Umas disciplinas ensinam os meninos a política, outras voltam mais para a questão financeira, então eu acredito que esse refinamento que vem acontecendo ano a ano, ele tem sido, na minha visão, positivo. Começou-se muito, na minha opinião, como qualquer outra política, você instala ela e ela vai vir cheia de correções que você tem que fazer, e aí, no ano seguinte, você corrige, e vão aparecer outras correções, e vai se corrigindo ano a ano, até aquela política se tornar ideal. (G1, Entrevista, 2025)

Então, quando ele foi implementado, que começou o processo de implementação, todos os professores estavam com uma expectativa muito grande com o Novo Ensino Médio, justamente porque ele vinha com essa possibilidade de ampliar a matriz curricular dos alunos, tirando um pouco esse engessamento que existia na matriz curricular.

Então, no início teve aquela euforia de, nossa, Novo Ensino Médio, existiam algumas disciplinas, por exemplo, focadas para a área de meio ambiente, de ciências, enfim, ensino de ciências. Então, foi empolgante nesse sentido, mas a realidade prática foi outra. A gente sabe que não foi tudo conforme a matriz curricular determina e nem a legislação vigente a respeito do Novo Ensino Médio, e aí isso começou a causar algumas decepções com relação à implementação do Novo Ensino Médio. (C4, Entrevista, 2025)

Acho que eu vi uma possibilidade de integrar diferentes disciplinas. Antes, cada um trabalhava individualmente na sua própria disciplina e com esse novo formato, a gente poderia desenvolver atividades interdisciplinares.(...) É uma possibilidade de colocar o ensino de forma bem diferenciada, integrando as diferentes áreas do saber. Porque hoje o mundo precisa de habilidades diferenciadas para o desenvolvimento do conhecimento. (C2, Entrevista, 2025)

Somando-se a outras dificuldades estruturais já relatadas, um dos principais desafios identificados durante a implementação do Novo Ensino Médio na escola refere-se à ausência de preparação prévia e de formação continuada dos professores. O despreparo para atuar nos componentes curriculares dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas foi apontado por estudantes, professores, coordenadores e gestores como um dos entraves mais relevantes ao processo de implantação da política. Resende (2024) também evidencia essas críticas ao analisar a oferta de formação continuada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, aspecto já discutido anteriormente neste trabalho. Nesse contexto é possível destacar inúmeros momentos em que essa questão figura na discussão sobre a implantação do NEM na instituição.

Bom, quando o projeto veio, a implementação aconteceu, acho que todos os professores foram pegos de surpresa. Nós não fomos preparados para esse novo sistema. Então, muitos professores tiveram que pegar alguns conteúdos que não tinham sido preparados para lecionar, né? E tanto os professores quanto as famílias também foram pegos de surpresa. Então, o primeiro ano foi, assim, muito ruim, eu acho. Os pais não compreendiam, a escola também não estava preparada para trabalhar com os novos conteúdos. Então, se gerou um desgaste muito grande, eu acho que no primeiro e no segundo ano. (G2, Entrevista, 2025)

Eu acho não, eu tenho certeza que é por causa da má formação dos professores que eu também não acho que é culpa do professor, porque ao mesmo tempo que chegou do nada esses conteúdos pros alunos, também chegou até primeiro pros professores. Então, assim, porque a intenção, as matérias, a intenção delas são realmente muito boas, sabe? Só que se a pessoa não tem uma preparação pra passar isso adiante, não tem como dar certo. Igual, por exemplo, você é

professora de inglês e você dá aula de projeto de vida, é uma coisa que não tem nada a ver com o seu conteúdo, com a sua faculdade, com o que você tem que ensinar, não tem nada a ver, cara. Então, assim, o que você vai ensinar pra gente sobre um projeto de vida, automaticamente vai ser uma coisa rasa, tipo assim, não é uma culpa sua, sabe? Porque você também não foi preparada pra ensinar isso da melhor forma. Então, eu acho que sim, é por causa da... E eu acho que é por culpa do governo também, por não ter preparado os professores antes. Eu acho que, por exemplo, como isso começou em 2023, eu acho que o governo tinha que ter implantado essa ideia em professores, em todos os professores. E, por exemplo, esse ano, depois dos professores, todos eles tiverem feito um ano e meio ou dois anos de curso, quando eles já estivessem preparados pra abordar esse tipo de assunto, de matéria, eles introduzissem isso no mundo escolar. (E8, Roda de conversa 3, 2025)

O estado também não ofertou nenhum programa para gente de educação continuada específico, teve alguns pequenos, por exemplo, tecnologia e inovação, pequenos cursos na plataforma que te davam um entendimento mais global, mas para você lecionar disciplina durante um ano inteiro, acho que faltou uma formação adequada. (C3, Entrevista, 2025)

Uma professora, em especial, levanta uma questão central ao problematizar a formação necessária para ministrar as disciplinas dos itinerários formativos, articulando esse debate à valorização docente. Sua fala evidencia preocupações relacionadas tanto às exigências impostas aos professores quanto ao reconhecimento profissional no contexto do Novo Ensino Médio, como se observa a seguir:

Eu acho que deveria ver também a formação. Os professores que estão pegando esses alunos são, do novo ensino médio. Formação e valorização. Porque eu também não quero só ficar fazendo um monte de curso, curso, curso. Para poder pegar eletiva e não ser valorizado. Eu acho que esses professores deveriam receber até mais. De tanto que tem que estudar para poder dar essas disciplinas. (P8, Roda de conversa, 2025)

Outro ponto delicado ligado à questão da formação é a dificuldade enfrentada na preparação das aulas e confecção de material para o trabalho com os IFs e eletivas. É possível depreender através das falas a seguir que tanto professores quanto gestores concordam que existem muitas limitações neste ponto.

Essa preparação também de material que às vezes a gente fica assim, às cegas, tentando preparar material de um assunto que a gente muitas vezes não domina[...]. Então, eu acho que eles colocaram nesses itinerários, essas aulas, no novo ensino médio, mas não deram

um rumo pra gente do que poderia ser seguido. (P3, Roda de conversa, 2025)

Agora, aqui em Minas, a maioria das escolas onde eu já trabalhei estudos orientados, você não tem. Você tem que tirar da sua cabeça o que você vai trabalhar com o aluno. Às vezes o aluno te traz até algumas demandas, mas também igual eu como professor de Biologia esse ano. Eu trabalhei com eles em Artes, eu trabalhei com eles em Geografia, eu trabalhei com eles em Matemática, eu trabalhei com eles em Física e Química, só que eu não tenho formação pra isso. Eu tenho formação de Biologia, Química e Física um pouquinho pra trabalhar com nono ano, mas isso é trabalhado no Ensino Médio. Eu não tenho uma formação extensa pra trabalhar Química e Física, então às vezes você também quer até proporcionar ao aluno uma ajuda, mas você tem que estudar por fora e você não ganha pra isso. (P6, Roda de conversa 2025)

Então, pedagogicamente, eu vejo que os professores sentiram muito, porque são disciplinas que ninguém nunca estudou na faculdade, são disciplinas que, inicialmente, elas vieram sem ementa, uma ementa legal, sem um material didático de apoio. Então, os professores, no início, tiveram que atirar no escuro, desenvolver suas próprias metodologias, suas próprias ideias. Depois, com o tempo, foram aparecendo materiais, o governo foi disponibilizando materiais, mas eu sinto que, mesmo assim, os professores se sentem muito inseguros, alguns, não são todos, talvez metade se sente muito inseguro em pegar essas disciplinas do novo ensino médio, por não serem coisas que eles estudaram. Eu, como professor, eu gosto muito desse tipo de desafio, então, uma coisa diferente para lecionar, uma proposta diferente, sair da minha zona de conforto. Então, é uma coisa, logicamente, que dentro das minhas habilidades, sempre é dentro das nossas habilidades, mas que são coisas que eu não estou acostumado a mexer. Então, igual eu sou da área de linguagens, tem muitas disciplinas relacionadas à cultura, então foge um pouco do que, às vezes, essas disciplinas, você precisa de trabalhar linguagem, língua, você precisa de trabalhar culinária, então são coisas que fogem do que eu estou acostumado, mas que eu adoro esse tipo de desafio. Então, eu entendo a dificuldade dos professores, mas eu também entendo que todos nós temos essa habilidade, temos essa capacidade de procurar o conhecimento para poder desenvolver isso da melhor forma. E, como eu disse anteriormente, é uma construção. (G1, entrevista, 2025)

Esta última fala chama a atenção, pois embora admita a ausência de condições institucionais adequadas no momento inicial de implantação do NEM, onde a responsabilidade pela construção curricular foi colocada quase que exclusivamente para os professores, evidencia também a fragilidade da formação inicial frente às novas exigências curriculares o que gera a insegurança profissional em uma parcela considerável do corpo docente. E se por um lado reconhece que a oferta tardia de recursos é desvinculada de processos formativos consistentes não foi suficiente para

garantir a segurança pedagógica e nem a qualidade da prática docente por outro lado estabelece um processo de adaptação individual através da busca pelo conhecimento, o que pode esconder ou mascarar as lacunas institucionais minimizando a responsabilidade do Estado na garantia de formação, tempo de planejamento e condições adequadas de trabalho.

O fato é que deste ponto de vista o NEM ainda estaria em processo de aperfeiçoamento uma vez que as mudanças ainda não se concretizaram como algo consistente. Ferraz (2024) também mostra relatos de professores que afirmam ter dificuldades para lecionar itinerários que não são de áreas afins de sua formação e salientam ainda a deficiência na formação oferecida pela SE, ementas de disciplinas sendo apresentadas após o início do ano letivo.

Fato semelhante ao que ainda acontece nos dias atuais quando a SEE/MG enviou as ementas dos novos componentes curriculares através do Documento Pedagógico Orientador do Ensino Médio já no início do ano letivo sem prazo para que os professores preparassem suas aulas para os componentes de Itinerários Formativos de Aprofundamento que seriam novidade no EM para o ano de 2026. Esse fato nos faz refletir se, após anos de implementação do Novo Ensino Médio, houve, de fato, mudanças significativas nas práticas de organização educacional ou se determinados problemas permanecem inalterados ao longo do tempo.

Ao considerar que tais situações já eram observadas no início da reforma em 2022, e continuam presentes em 2026, evidencia-se uma continuidade de fragilidades que deixaram de ser pontuais na implementação e persistem como limitação na efetivação das propostas da reforma.

Outro aspecto apontado como uma das falhas na implementação da política do Novo Ensino Médio diz respeito à questão dos recursos e infraestrutura das escolas. Vários participantes da pesquisa pontuam que as mudanças propostas deveriam ter vindas acompanhadas de adequações na estrutura das instituições escolares para que fosse possível o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Além disso apontam essa questão como uma das adequações para que o NEM atingisse plenamente seus objetivos.

No primeiro ano do ensino médio quem dava aula para a gente, tecnologia da informação, era a professora de sociologia. Não é muito da alçada dela. Até mesmo se a matéria que é uma coisa mais virtual,

assim por meio de computação, a gente fazia com lápis e canetas no caderno. Falta de recurso e capacitação do professor. (E3, Roda de conversa 3, 2025)

[...] eu trabalhei numa escola onde tinham práticas experimentais, mas não tinha laboratório, não tinha material. Então, eu, como professora, eu tinha que tirar o dinheiro do meu bolso, tinha que produzir material, tinha que tirar o dinheiro do meu bolso pra poder levar, realmente, práticas pra eles. Por mais que seja uma coisa simples, uma bola. Fazer, sei lá, qualquer experimento, você tem que tirar do seu bolso, porque a escola, o governo não manda recursos pra você trabalhar isso. Então, isso também é um grande problema. A gente já sabe que a gente ganha mal, e a gente ainda tem que tirar do próprio bolso pra poder. (P6, Roda de conversa, 2025)

Por exemplo, o laboratório de informática, vários professores queriam ir para lá e não conseguiam ir, porque não tinha internet e vários computadores e ninguém pôde usar. Poderia muito bem estar usando para a biologia. Vários professores marcaram para poder estar indo lá fazer atividades... matemáticas. Vários professores marcaram e desistiram porque não tinha internet, computadores. (P5, Roda de conversa, 2025)

Porque eu acho que, por mais que tenha disponibilização do material, por mais que a gente tenha uma assessoria, vamos colocar no meu caso, do Estado, eu acho muito difícil esse trabalho com os alunos por conta de recursos, por conta de ambientação mesmo para determinados itinerários. Então, eu achei que houve, tudo na teoria é muito bonito, mas a prática foi muito difícil. (C5, Entrevista, 2025)

Bom, eu acho que, primeiramente, tem que começar na parte estrutural. A gente precisa de escolas com mais espaços variados, então salas ambientes, mais material pedagógico, mais computadores para ter a coisa mais diversificada, mais livros, mais quadras, eu também penso, mais espaços. As escolas, e aí eu vejo escolas em geral, não só a nossa, não só a que eu trabalho, mas a maioria dos diretores fazem essa queixa, que não tem espaço para desenvolver esse tipo de atividade. (G1, Entrevista, 2025)

Por fim, a questão da nota para os itinerários formativos também foi apontada como um dos motivos para a falta de interesse dos estudantes para com as novas disciplinas do ensino médio como é salientado pelo gestor e professores nos trechos que seguem:

Mas eu vejo que eles esbarram naquela questão do ponto. Aluno, a moeda de troca deles é o ponto, e aí, como essas disciplinas são consideradas disciplinas que não reprovam, os alunos, muitas vezes, não encaram essas disciplinas com seriedade, e isso, com certeza, atrapalha no desenvolvimento da metodologia que o professor propõe, atrapalha no desenvolvimento das atividades. Então, o professor tem que ter um domínio de turma, uma habilidade, uma experiência para

conseguir contornar esse problema e conseguir levar a sua proposta até o final. (G1, Entrevista, 2025)

Então, por mais que não seja... não tenha, né, questão de nota, repita, que isso também, pra mim, é um problema, porque isso pra mim... desmerece o professor que tá ali na frente, muitas vezes o aluno não tá nem aí e ele fala na sua cara. Tipo, não vou estudar pra isso, não vou prestar atenção nisso. Porque, pra mim, isso não faz diferença nenhuma. Porque você não me dá nota nisso, isso não me repete de ano, porque a gente sabe que os meninos, eles funcionam com nota. Então, a gente vê isso pra mim, isso é um desmerecimento total pro professor. (P6, Roda de conversa, 2025)

Diante do exposto, é possível concluir que, para além do aumento da carga horária e da inserção dos itinerários formativos, o Novo Ensino Médio introduziu novos e complexos desafios nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a fala de um dos coordenadores sintetiza de forma significativa algumas das principais tensões identificadas nessa pesquisa:

É desafiador porque é aquilo que eu comecei a falar, a matriz curricular que veio determinada, ela é linda, maravilhosa, só que a implementação dela é por conta nossa aqui dentro da escola. E tem muitos aspectos de itinerários formativos, por exemplo, que a gente não tem infraestrutura para trabalhar eles, não vem verba do estado específico para poder atuar com essas disciplinas, para compra de materiais específicos, e aí acaba que a implementação se torna um grande desafio. (C4, Entrevista, 2025)

A fala evidencia que as dificuldades identificadas pelos participantes extrapolam aspectos pontuais da organização curricular e revelam um descompasso entre a proposta concebida no plano normativo e as condições efetivamente oferecidas às escolas para sua implementação. Ao longo desta seção analítica, observou-se que a ampliação da matriz curricular foi acompanhada por limitações relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico, à disponibilidade de materiais didáticos, à infraestrutura e ao financiamento das novas demandas.

Nesse cenário, a efetivação da política passou a depender, em grande medida, da capacidade de adaptação das escolas e do esforço individual dos professores para construir alternativas capazes de responder às exigências da reforma. Entretanto, para além das dificuldades operacionais, os dados indicam que os participantes também questionam a própria forma como os objetivos do Novo Ensino Médio foram incorporados ao currículo. Essa percepção aparece na fala de outra coordenadora, ao

afirmar que "muitos professores, nas suas disciplinas, já faziam coisas que estão nessas outras disciplinas, em que cada dia muda de nome, cada momento vem com uma carga horária diferente" (C3, Entrevista, 2025).

O relato sugere que temas como protagonismo, projeto de vida e cidadania poderiam ser desenvolvidos de forma integrada aos componentes da Formação Geral Básica, sem necessariamente demandar a criação de novas disciplinas. Sob essa perspectiva, a flexibilização curricular, anunciada como estratégia para favorecer a integração dos conhecimentos, foi percebida pelos participantes como um processo que ampliou o número de componentes curriculares e contribuiu para a dispersão dos conteúdos.

As possíveis consequências desse processo são sintetizadas na continuidade da reflexão da coordenadora, ao afirmar que "quando você retira disciplinas da Base Comum Nacional, você está distanciando cada vez mais a população que não tem condição de pagar uma educação privada de qualidade de um ensino público de qualidade" (C3, Entrevista, 2025). Embora essa seja uma percepção individual, ela dialoga com os diferentes relatos apresentados nesta pesquisa e expressa uma preocupação recorrente entre professores, estudantes, coordenadores e gestores quanto aos efeitos da implementação da reforma sobre a equidade educacional.

Nesse contexto, destaca-se a recorrente percepção de irrelevância dos itinerários formativos, associada a processos de responsabilização individual dos docentes diante das dificuldades de planejamento pedagógico e da insuficiência de formação específica. Soma-se a isso a carência de recursos materiais e de infraestrutura, que aprofunda o distanciamento entre uma política concebida no plano normativo e sua efetivação no cotidiano escolar.

Assim, os dados sugerem que a principal tensão identificada nesta investigação não reside na necessidade de reformulação do ensino médio ou na busca por um currículo mais integrado e conectado às demandas contemporâneas, mas na forma como essa política foi operacionalizada.

Na percepção dos participantes, esse conjunto de fatores acabou por produzir efeitos que extrapolam o cotidiano escolar, podendo contribuir para o aprofundamento das desigualdades educacionais, ao ampliar a disparidade entre estudantes das redes pública e privada e dificultar o acesso ao ensino superior, especialmente para aqueles oriundos da escola pública.

3.4.2 Projeto de vida e protagonismo

Quando questionados sobre seu projeto de vida para o período após a conclusão do ensino médio, 60% dos estudantes manifestaram a intenção de ingressar no ensino superior. Este dado chama a atenção, pois se aproxima muito daquele constante no PPP da escola, obtido através de um questionário aplicado aos alunos e já exposto anteriormente. Entre os rapazes existe também a possibilidade de ingresso no serviço militar obrigatório e a expectativa de uma carreira militar. Alguns estudantes expressam também o interesse por realizar concursos públicos e assim ingressar no mercado de trabalho.

Outro dado importante, que se apresenta de maneira distinta entre os turnos, é o desejo de ingressar no mercado de trabalho. Enquanto no turno diurno um pequeno número expressa a preocupação para com este ingresso, no turno da noite 70% dos estudantes disseram que pretendem trabalhar. Alguns pretendem conciliar os estudos e o trabalho e outros vão apenas se dedicar à atividade laboral.

Esse dado dialoga com as reflexões de Dayrell (2007) sobre a condição juvenil no contexto das camadas populares, nas quais a escolarização frequentemente se articula com a necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho. Segundo o autor, muitos jovens atribuem sentido à escola justamente pela possibilidade de melhoria das condições de vida por meio do trabalho, evidenciando que, para uma parcela significativa deles, a trajetória escolar deles está diretamente vinculada às expectativas de inserção profissional (Dayrell, 2007).

O que se pode perceber é que os estudantes compreendem a escola como um espaço de preparação para os processos de seleção para o ingresso no ensino superior, sendo destacada a importância dos conteúdos da FGB em detrimento dos IFs como se pode perceber nesta consideração:

Em geral, a escola ajuda bastante na questão do conhecimento, se você quer passar na faculdade, você vai ter que saber esse conteúdo, pra você fazer um Enem, um vestibular da vida, qualquer coisa. Você vai precisar de um conteúdo, vai precisar de saber ele para você conseguir utilizar e passar. Então, assim, se você quer uma carreira acadêmica, ok, você pode, se você focar na escola, em teoria, era para você conseguir, mas o itinerário fica muito confuso e acaba tirando aulas que a gente teoricamente... teoricamente não, que a gente com certeza precisaria, e faz a gente ficar com uma deficiência muito grande em muitas áreas. Por isso que pessoas recorrem a cursos e

outras coisas para tentar pensar na faculdade (E4, Roda de conversa 3, 2025).

Aqui se sobrepõe a função propedêutica da escola, além de emergir uma visão crítica em relação à organização curricular do Novo Ensino Médio. Ao mencionar os itinerários formativos, o estudante aponta que estes acabam reduzindo a presença de componentes curriculares considerados essenciais para a preparação para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, também aparece a necessidade de buscar cursos preparatórios externos quando o objetivo é a aprovação em processos seletivos para esse nível de ensino.

Tal realidade nos leva a refletir que estudantes da escola pública que não têm condições financeiras para frequentar esses cursos podem se encontrar em situação de desvantagem nesses processos, o que tende a ampliar as desigualdades educacionais. Para além disso, a escola ainda é percebida como um espaço de preparação para o futuro e para a vida acadêmica, oferecendo aquilo que os estudantes consideram como uma base de conhecimentos necessária, como se observa nas reflexões de alguns jovens sobre o papel da escola em sua formação:

Eu acho que pode ajudar, sim. Portanto, que todo mundo aqui que falou, quer fazer uma faculdade, quase todo mundo, quer fazer uma faculdade, e na faculdade vai exigir isso, vai exigir essas matérias que ensinam aqui. Eu acho que o ensino médio é uma preparação para o seu futuro, para o que você quer fazer lá na frente (E12, Roda de conversa 1, 2025).

Eu acho que, assim, a escola é muito ampla, infelizmente, a gente, com quatro horários só, no caso, se for pra falar sobre o ensino médio, a preparação pro futuro é um pouco limitada. Entendeu? Porque, igual eu tinha falado, não há realmente tantas áreas que a gente realmente precisa, na verdade[...]. Então, eu acho que, tipo assim, pra conseguir o que é feito pela sociedade, pra gente conseguir o que a gente quer, que é um trabalho bom, uma faculdade, com uma prova, a escola prepara isso pra gente, esse ensino básico, que deveria ser um pouquinho melhor, mas ainda não é possível, né? (E5, Roda de conversa 5, 2025)

Destaque nesta última fala quando uma estudante do noturno coloca a questão da carga horária, que segundo ela, seria insuficiente para um aprofundamento ou desenvolvimento educacional amplo. Alguns jovens pontuam a necessidade de um processo de escolarização também voltado ao ingresso no mercado de trabalho, em concursos públicos ou cursos técnicos e profissionalizantes. Chegando a destacar a

visão de que a escola não se configura como indispensável para o jovem que não quer se dedicar à instrução em nível superior.

A escola é acostumada a direcionar mais os alunos para passar ENEM ou PISM. Acho que o aluno que não vai fazer ENEM ou PISM, mas vai fazer um concurso público, por exemplo, o concurso da Caixa Econômica, eu acho que eu não vejo, não tem, como uma aula, não tem uma aula direcionada a esse concurso. (E8, Roda de conversa 4, 2025)

No meu entender, eu acho que, a escola passa a ser desnecessária. Assim, se você não quer fazer o ENEM ou o PISM, a escola não é uma coisa necessária para você aprender as matérias, matemática, língua, não tem necessidade. (E9, Roda de conversa 4, 2025)

Eu acho que ela deveria ajudar nas disciplinas principais, que é português, matemática, física e química. E a pessoa, às vezes, que quer fazer só um curso técnico ou não tem vontade de fazer faculdade, porque acontece, né? Eu acho que faculdade também não é futuro garantido. Eu acho que tem muitas pessoas que não são formadas, tem só o ensino médio completo e ganha dinheiro, são bem sucedidas. (E8, Roda de conversa 3, 2025)

Aqui temos uma evidência de uma compreensão da escola fortemente associada à sua função conteudista e propedêutica. Quando afirma que a escola se tornaria desnecessária caso o jovem não tivesse interesse em realizar exames como o ENEM ou o PISM, o estudante reduz o papel da instituição escolar à transmissão de conteúdos necessários para processos seletivos. Essa percepção revela uma visão restrita da função social da escola, na qual o valor da escolarização está condicionado à sua utilidade para o ingresso no ensino superior.

No entanto, conforme destaca Dayrell (2007), o sentido da experiência escolar não é dado de forma automática, sendo construído pelos jovens a partir das relações que estabelecem entre a escola, seus projetos de vida e as expectativas de futuro. Quando a escola é percebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, sua relevância tende a ser questionada por aqueles que não projetam a continuidade dos estudos no ensino superior.

Nesse sentido, as reflexões de Krawczyk (2014) também contribuem para compreender esse fenômeno ao apontar que o Ensino Médio brasileiro historicamente oscila entre uma função propedêutica, voltada à preparação para a universidade, e uma formação mais ampla para a vida social e para o trabalho. Quando os estudantes

associam a utilidade da escola exclusivamente ao acesso ao ensino superior, acabam reforçando essa tradição seletiva e conteudista do Ensino Médio. Se por um lado a escola apresenta contribuição significativa na trajetória destes jovens, por outro as queixas sobre a forma como os conteúdos são abordados carecendo de sentido pedagógico são muito frequentes nas rodas de conversa realizadas.

Eu acho que seria muito bom a questão da sala de aula, dos professores realmente prestarem mais atenção em como eles estão apresentando as matérias, porque isso faz muita diferença. E a questão de apresentação de conteúdos, porque muitos professores, eu acho que assim, não adiantaria muito trocar professor, porque isso vai de cada um[...]. Mas para realmente melhorar a qualidade e ajudar a gente nesse processo prolongado, seria muita questão de realmente passar as matérias valerem a pena, porque a gente não passa quase seis horas no nosso dia à toa aqui na escola. (E5, Roda de conversa 1, 2025)

Eu acho que as matérias que a gente aprende na escola elas são precisas, são necessárias porque querendo ou não pra gente entrar numa faculdade a gente vai precisar delas. Mas aí eu fico pensando, eu vou escolher a área de exatas por exemplo, aí quando eu já tiver lá no meu trabalho, eu não vou usar essas matérias. É claro que em algum momento eu vou usar muito a matemática e coisas do tipo, mas, tipo assim, eu não entendo muito o que o governo quer meio que fazer, quer que a gente estude, mas no futuro a gente não vai usar, eu não entendo muito o intuito, assim, da escola, das matérias, assim, se a gente vai chegar, a gente vai fazer a prova, a gente vai estudar bastante, a gente vai entrar no, a gente passa o primeiro lugar na faculdade, mas depois a gente vai usar mesmo, realmente, sabe que vai ser necessário, mas se for pra esse intuito, de entrar numa faculdade e depois seguir sua profissão, eu acho que é necessário, mas acho que pra profissão que você vai escolher, pra área que você vai escolher, por exemplo, muitas pessoas aqui vão querer seguir carreira militar, o que é que você vai usar? O que será que você vai usar? (E1, Roda de conversa 1, 2025)

Como já citado anteriormente, o NEM apresenta-se como uma proposta de transformação educacional que visa responder às necessidades e expectativas dos estudantes, promovendo maior interesse, engajamento e protagonismo juvenil (Brasil, 2017). No entanto, os estudantes apontaram a necessidade de atividades e abordagens que favoreçam esses objetivos e promovam um aprendizado significativo. As falas dos estudantes a seguir demonstram que existe um anseio por atividades práticas e que há outros focos que não a preparação para o ingresso no ensino superior:

Então, eu acho que deveriam dar sugestões, influenciar esses alunos a focarem, mas não só falando pra eles fazerem, é trazendo atividades dinâmicas nessas matérias principais pra esses alunos focarem em concursos e ir na faculdade e pros alunos que não tem vontade de fazer a faculdade, dar uma moral também nessas matérias eletivas, que é igual a introdução ao mundo de trabalho, a matéria de finanças, porque independente da pessoa fazer uma faculdade ou não, ela vai ter que fazer conta, ela vai mexer com o dinheiro, ela vai ter um trabalho. (E8, Roda de conversa 3, 2025)

Eu acho que tem certas matérias que eu acho que deveriam priorizar aulas práticas acho que é algo bem difícil querendo ou não, por causa da carga horária e tem matérias que não tem muitas aulas por semana mas eu acho que por exemplo, filosofia e sociologia acho que são matérias muito importantes e elas são matérias que os alunos e eu mesmo, eu falo por mim mesmo eu não levo muito a sério mas por questão de como elas são praticadas dentro da escola, eu penso que sociologia principalmente é uma matéria que vai preparar muito a cabeça do estudante para o mundo lá fora porque querendo ou não, é uma matéria que mostra como é que o mundo realmente funciona e a filosofia também ela acho que expande o nosso conhecimento o nosso intelecto, querendo ou não eu acho que elas deveriam ter aulas mais práticas para a gente, ou mesmo a prova sentir de verdade o que está sendo retratado ali, o que está sendo aplicado para a gente. (E6, Roda de conversa 2, 2025).

Essas colocações retomam aspectos já discutidos anteriormente acerca do sentido atribuído à escola pelos jovens. Ao sugerirem que a escola deveria tanto orientar os estudantes que desejam ingressar no ensino superior quanto valorizar disciplinas voltadas para o mundo do trabalho, os estudantes evidenciam a expectativa de que a escola reconheça a diversidade de seus projetos de vida. Ainda, quando apontam a necessidade de metodologias diversificadas e colocam a importância de disciplinas como filosofia e sociologia para a formação integral, indicam a busca por uma aprendizagem mais significativa e mais holística.

Tais percepções retomam o que Dayrell (2007) discute ao afirmar que o sentido da experiência escolar é construído pelos jovens a partir das relações que estabelecem entre a escola, seus interesses e suas perspectivas de futuro e vão de encontro a visão de uma escola desnecessária quando não voltada para a formação propedêutica. Apesar dos muitos desafios, os estudantes reconhecem o valor da escola como um espaço formativo que vai além da dimensão acadêmica. Destacando seu papel fundamental na socialização, na formação do caráter, no desenvolvimento

de habilidades comunicativas, interpessoais e na ampliação do repertório cultural como pode ser percebido nas falas a seguir:

Mas, além disso, a escola ajuda bastante na habilidade de socialização das pessoas e comunicação em geral, porque muitas pessoas, às vezes, nem querem alguma coisa relacionada à faculdade ou um concurso militar, mas às vezes querem, sei lá, alguma coisa mais, colocar entre aspas assim, expositiva, sabe, como, sei lá, dar palestras sobre um determinado assunto ou fazer algum projeto social e isso na escola realmente ajuda bastante (E4, Roda de conversa 3, 2025)

A escola, ela ajuda a construir o nosso caráter e, tipo, despertar as nossas habilidades, seja elas de forma interpessoal ou de forma acadêmica, descobrir as nossas qualidades e dar um auxílio também, né, de quem está dentro da educação, quem deseja se colocar dentro desses segmentos (E5, Roda de conversa 3, 2025)

O que se pode perceber é o reconhecimento da escola como um espaço de desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Ao destacarem aspectos como a socialização, comunicação e construção do caráter, os jovens atribuem à escola uma função que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Percepção essa que dialoga com Dayrell (2007), ao compreender a escola como um espaço importante de socialização juvenil, no qual os estudantes constroem experiências, relações e formas de participação que contribuem para a constituição de suas identidades.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2014) ressalta que a escola deve ser entendida como um espaço de formação humana, no qual os sujeitos não apenas adquirem conhecimento, como também desenvolvem habilidades e valores necessários para a vida em sociedade. Entretanto, as observações sobre a rotina escolar feitas pelos estudantes apontam a necessidade de atividades para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de exposição oral e relata a ausência deste tipo de trabalho atualmente.

Em contraponto um dos professores relata ter diminuído a frequência desse tipo de atividade em decorrência da diminuição da carga horária promovida pelo NEM, inclusive ressaltando que esses trabalhos realizados já abordavam uma perspectiva interdisciplinar ponto que vamos enfatizar mais adiante:

Essas matérias de itinerários, igual os professores mesmo falando do assunto, mesmo não sendo tão importante, e tipo, não vai ajudar tanto

a gente no futuro, mas, igual, é uma coisa boa, assim, que eu acho que a gente devia aprender. Igual, apresentar trabalho lá na frente da turma, essas coisas que os professores não passam. No meu caso, eu acho que é uma coisa interessante, porque os professores não passam mais isso. (E7, Roda de conversa 1, 2025)

É, mas eu acho que durante a nossa aula, assim, no nosso planejamento, a gente pode até pensar, por exemplo, em metodologias, assim, ativas, né? Mas o problema é o nosso tempo que ficou muito curto, com esse novo ensino médio, com a introdução de tantas avaliações, a gente não tem tantas aulas, mais eu, pelo menos, eu trabalhava muito assim, eu elaborava, assim, sabe? Pensava em trabalhos pra que eles pudessem apresentar, entendeu? Professor 8: Mais protagonistas, chamava outras disciplinas, né? A gente fazia o trabalho interdisciplinar, e aí eu fui recuando, procurando trabalhar o máximo que eu conseguisse, ali nesse tempinho curto que eu tinha. (P8, Roda de conversa, 2025)

Existe a evidência de uma tensão entre as possibilidades pedagógicas pensadas no planejamento e as condições concretas de aplicação no cotidiano escolar. Embora o docente reconheça o potencial de metodologias ativas, de práticas interdisciplinares e de práticas que favoreçam o protagonismo estudantil ele aponta a redução da carga horária de suas aulas associada ao aumento do número de avaliações externas no Ensino Médio, o que tem reduzido o número e a frequência dessas atividades. Tudo isso contribui para um movimento de recuo nas práticas pedagógicas imposto pela organização curricular do NEM.

Segundo alguns dos coordenadores entrevistados, a escola tentou dar protagonismo aos estudantes na escolha dos itinerários formativos e disciplinas eletivas, conforme as orientações da Secretaria Estadual de Educação apresentando a eles as propostas de acordo com os catálogos de eletivas e matrizes curriculares previstas para cada ano. Salienta-se na fala da primeira coordenadora do NEM na escola, que apesar da pouca clareza que a instituição tinha sobre as propostas do novo formato os estudantes foram orientados na escolha, o que também é perceptível na fala do atual coordenador:

Sim, eu acho que eles tiveram a possibilidade de escolha. Foram feitas algumas palestras com eles, mostrando todos os conteúdos, tudo que seria trabalhado dentro do que a gente tinha de conhecimento na época. Então, nós procuramos esclarecer ao máximo aquilo que eles poderiam escolher, mas também dentro do nosso conhecimento. Então, eles puderam, sim, escolher. Não foi uma vez que teve essa orientação. Nós tivemos vários momentos que a gente pôde trabalhar

com eles, essas orientações eles puderam escolher. Mas, como eu mesmo disse, dentro do nosso conhecimento, para aquele momento, para algo que estava sendo implementado. (C1, Entrevista, 2025)

A matriz curricular do novo ensino médio, o primeiro ano do ensino médio, eles podem escolher eletivas, eles têm direito a escolher uma eletiva. Agora, os segundos anos, os terceiros anos, os itinerários, eles são fechados. E aí, eles não têm escolha, não. No segundo e terceiro ano, eles não escolhem o itinerário, não. Vem só o primeiro ano do ensino médio que eles podem fazer a escolha. Aí, tanto que os nossos alunos do nono ano, eles passaram por uma apresentação do novo ensino médio, e aí a gente fez uma pesquisa com os alunos sobre quais disciplinas do catálogo que é disponibilizado de eletivas que eles tinham interesse em fazer. E aí, dentre as mais votadas, a gente colocou para eles fazerem no primeiro ano do ensino médio. Então, para o primeiro ano, eles têm essa possibilidade. Agora, no segundo e terceiro ano, as eletivas, elas são fechadas. (C5, Entrevista, 2025)

O que se pode perceber é que a escola buscou garantir momentos de orientação aos estudantes no processo de escolha das eletivas para o primeiro ano do ensino médio por meio de apresentações e consulta aos alunos sobre as disciplinas de interesse. No entanto, é perceptível também limitações quanto à autonomia, uma vez que as escolhas ocorrem dentro das possibilidades de oferta e do conhecimento que a equipe da escola possuía da proposta. Além disso, as mudanças no formato da política passaram a limitar essa participação dos estudantes quando ofertam uma estrutura já definida previamente.

Ainda que o discurso da reforma do ensino médio enfatize o protagonismo juvenil e a flexibilização curricular, o que se pode ver na realidade do cotidiano escolar é que as possibilidades de escolha se mostram parciais e condicionadas a possibilidades de oferta. Outros projetos aparecem destacados também como oportunidades de protagonismo para os estudantes como os jogos interclasse, a feira do saber, a festa junina, mas aquele que tem ganhado destaque é o grêmio estudantil, que é reconhecido pela, gestão, estudantes e professores como a principal voz ativa da comunidade estudantil. É visível na fala do gestor a ideia de representatividade e participação escolar através do grêmio.

Bom, o nosso principal canal é o grêmio estudantil. Então, a gente conseguiu, nesse ano de 2025, restabelecer o grêmio. E o grêmio, sim, traz muitas propostas, traz muitas ideias, auxilia muito a direção. Então, eu consulto o grêmio também. "Vamos fazer isso. Chegou a verba para isso. O que vocês acham? O que é melhor?" E, antes de ter o grêmio, eu usava o colegiado. O grupo colegiado, que tem

representantes dos alunos. Então, eu sempre tive esse canal direto com eles. (G1, Entrevista, 2025)

E olha, o Grêmio tem ajudado e muito na escola. Eles têm atuado em todos os projetos pedagógicos da escola. A gente teve, por exemplo, o Interclasse, que é um evento que envolve o turno da manhã, da tarde e da noite. E eles atuaram em todos os turnos aqui na escola, auxiliando em todo o processo do Interclasse, todos os dias. Então, eles têm participado bastante. É bom ver esse protagonismo deles, essa iniciativa própria deles quererem participar dos projetos, de auxiliar os colegas. Dentro do Grêmio, nós temos alunos que participam do colegiado escolar. Então, eles também participam dessa questão da gestão. Eles veem como que a escola gasta a verba pública para a compra de materiais para a escola. E eles levam essas informações para os alunos (C5, Entrevista, 2025).

Uma professora salienta ainda que o grêmio tem incentivado o protagonismo dos estudantes, pois, segundo ela, os alunos têm dificuldade em compreender e exercer sua liderança e iniciativa. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, segundo a qual o protagonismo e a autonomia não são concedidos, mas construídos no exercício concreto da participação e do diálogo. Para Freire (1987, p. 79) “o diálogo é uma exigência existencial”, sendo condição fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos. Esta perspectiva sinaliza uma inflexão em direção a práticas mais dialógicas, ainda que em processo de consolidação no cotidiano escolar.

Eu acho que a gente tem um papel muito importante nessa questão de desenvolver o protagonismo deles, né? Então, esse ano, a gente conseguiu implantar o grêmio, né? Mas foi com uma campanha de conscientização, né? Falando sobre a atuação deles na escola, como é importante eles falarem, serem ouvidos, saber o que é que eles pensam. Porque, na maioria das vezes, somos nós que tomamos as decisões em tudo, sem consultar. A escola também tinha, assim, esse costume. E agora, eu percebi que com o movimento do Grêmio, eles estão realmente começando a participar mais, a reivindicar mais as coisas, entendeu? Então, já é o primeiro passo pra eles entenderem a importância de serem protagonistas. (P4, Roda de conversa, 2025)

E apesar de reconhecerem o grêmio estudantil como canal de comunicação os estudantes destacam ainda a impossibilidade da resolução de questões mais individuais através dessa iniciativa, além de ressaltarem um desestímulo à participação através de um silenciamento simbólico como pode ser observado nas seguintes falas:

Eu sinto muito isso, essa questão de... Não é exatamente uma censura, mas é como se fosse quase uma. Porque o único jeito é a gente se comunicar diretamente com a direção através do grêmio. Mas muitas das vezes o grêmio não leva... Não muitas das vezes, nunca. O grêmio não consegue levar as questões de cada pessoa. Então, assim, a gente não consegue falar com a direção. (E4, Roda de conversa 3, 2025)

De tanto não que o aluno recebe, eu acho que ele já até acostuma a só ouvir e não falar. É a maioria das coisas que acontece, porque se a gente não é ouvido, a gente não vai ter o que falar, não vai ter ideia pra dar. Sendo que a gente sabe que a resposta vai ser não, então é melhor nem perder tempo. (E4, Roda de conversa 2, 2025)

E mesmo que na visão da gestão escolar exista uma disponibilidade para o diálogo uma vez que é recorrente nas entrevistas realizadas a expressão “as portas estão sempre abertas”, o que se percebe nas falas dos estudantes nas rodas de conversa é que apesar dessa abertura eles enfrentam dificuldades concretas de interlocução, marcadas pela expectativa de negativas e pela ausência de escuta efetiva. Dissonância essa, que revela que a abertura física ou simbólica da gestão não se converte, necessariamente, em práticas democráticas de participação.

Ao contrário, a recorrência do “não” contribui para a desmobilização estudantil e para a produção de um silenciamento simbólico, que limita o exercício do protagonismo juvenil, previsto nas diretrizes do Novo Ensino Médio. Como destaca Giroux (1997), a participação estudantil, quando restrita a espaços institucionais controlados e sem impacto efetivo nas decisões escolares, tende a assumir um caráter meramente formal, esvaziando o sentido do protagonismo juvenil e reduzindo a voz dos estudantes a um elemento simbólico.

Deste modo, ainda que exista a intencionalidade do diálogo este não tem se concretizado como escuta ativa destes estudantes além disso o protagonismo não se reduz à possibilidade de falar, mas envolve também ser considerado. A recorrência de negativas produz desmobilização, conformismo e descrédito na participação estudantil.

Esses dados se aproximam de alguma forma daqueles obtidos em outras pesquisas realizadas no âmbito de escolas estaduais de Minas Gerais dentro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Campos (2025) enfatiza que os estudantes relatam que apesar da existência de espaços de participação na escola eles sentem que são pouco ouvidos mostrando que a gestão democrática pode se limitar a formalidades cotidianas, mas

não se efetivar na prática. Já Xavier (2024, p.95) conclui que na escola pesquisada o Grêmio Estudantil apesar de ter um “potencial transformador na promoção do protagonismo juvenil” enfrenta “uma série de obstáculos que dificultam sua efetividade”.

Já Ferreira (2011, p.129) levanta uma importante questão quando coloca que “a presença do grêmio estudantil na escola pode trazer ameaças ao poder instituído, muitas vezes concentrado nas mãos da direção”. Essa reflexão demonstra que a ampliação da participação estudantil não ocorre sem tensões, uma vez que implica, necessariamente, na redistribuição do poder dentro da escola colocando o protagonismo estudantil como um elemento de instabilidade para estruturas tradicionalmente hierarquizadas.

Este cenário traz talvez o maior desafio na construção de um grêmio participativo que é encontrar o equilíbrio entre o protagonismo dos estudantes e a compreensão dos limites institucionais. Uma vez que esses limites institucionais, normativos e pedagógicos, que condicionam as ações possíveis em uma escola, por vezes causam a frustração entre os jovens por não compreenderem o motivo pelo qual uma proposta não pode ser implementada.

Assim o protagonismo precisa ser um espaço onde a escola consiga explicitar seus limites sem deixar de valorizar as contribuições docentes para que o Grêmio Estudantil e os outros espaços de participação estudantil não sejam apenas simbólicos mas sim uma instância real de diálogo e construção coletiva.

Partindo para a análise sobre o Projeto de Vida que, como já esclarecido anteriormente, foi até o ano de 2025, um componente curricular obrigatório na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O que inicialmente se pode perceber é que, como proposto pelas diretrizes curriculares do estado, a dimensão do autoconhecimento, que deveria ser explorada no primeiro ano do EM, foi um dos pontos destacados com veemência pelos participantes da pesquisa como um dos pontos positivos dessa disciplina como é posto nas falas a seguir:

O Projeto de Vida, a gente fez desde o primeiro ano, né? Que a gente entrou pra ser “cobaia” do Novo Ensino Médio, né? Desde o primeiro ano. Assim, no primeiro ano, realmente, eu não entendi pra que eu ia ter aquilo lá. É, passou o ano, segundo, terceiro, eu ainda não sei direito. Mas, assim, é, dá pra ver o que que, não sei se o estado quer passar isso, né? Mas, assim, dá pra ver o que que a matéria,

teoricamente, teria que ser, né? A questão de ajudar o aluno a entender quem ele mesmo é, a questão do autoconhecimento do que que a pessoa quer ser. Enfim, graças a todas as características do próprio aluno, pra ele conseguir se conhecer de verdade e saber o que ele quer, pra ter um futuro, um caminho certo a se seguir, uma indicação do que que ele pode fazer. (E4, Roda de Conversa 3, 2025)

Eu acho que é necessário. O projeto de vida, ele não te mostra como pensar, mas ele te mostra maneiras de como pensar, maneiras de como agir, coisas que não passam pela sua cabeça, porque adolescentes muitas vezes não procuram um psicólogo, mas só a matéria de projeto de vida já te abre, te dá um clarão do que fazer, do que não fazer, do que seguir, do que agir. (E3, Roda de Conversa 4, 2025)

Mas, com um olhar mais atento, verifica-se que quando o estudante diz “a gente entrou pra ser cobaia do Novo Ensino Médio” existe a percepção de que a implementação dessa política se deu de forma experimental, indicando ainda uma ideia de instabilidade do projeto além disso destaca que inicialmente não conseguiu entender o objetivo de estudar aquela disciplina e todo o percurso de autoconhecimento proposto por ela, o que faz com que se reflita sobre a intencionalidade pedagógica percebida para a disciplina.

Enquanto que, na segunda fala, o estudante coloca a disciplina como uma orientadora de condutas que poderia tanto resultar em um dispositivo de produção de sujeitos reflexivos e responsáveis por seu próprio futuro como também uma ferramenta para moldar condutas pré-estabelecidas.

Tal reflexão retoma as contribuições de Rodrigues e Rodrigues (2024) que permitem tensionar ainda mais a leitura das falas dos estudantes. Ao afirmarem que a construção do Projeto de Vida não se reduz à transmissão de conhecimentos neutros, mas opera como mecanismo de regulação que molda subjetividades e comportamentos, as autoras evidenciam como tais diretrizes configuram sujeitos que internalizam a responsabilidade por suas trajetórias pessoais e profissionais.

Esse movimento aparece de forma bastante explícita quando o estudante associa a disciplina à necessidade de “se conhecer de verdade” para “saber o que quer” e, assim, definir “um caminho certo a se seguir”. O futuro é apresentado como resultado de um processo individual de autogestão, no qual cabe ao jovem planejar, decidir e conduzir sua própria biografia. Nesta visão, a disciplina pode ser compreendida como um dispositivo curricular que, ao promover o autoconhecimento

e o desenvolvimento socioemocional, também produz subjetividades alinhadas à lógica da responsabilização individual e da gestão de si.

Outro ponto importante destaca como a condução do professor tem influenciado na concepção de relevância da disciplina como é visto na fala desse estudante “Vai depender do estilo que o professor passar a matéria, tipo, ou ele vai passar a matéria no intuito de fazer os alunos entender a matéria mesmo, se auto conhecerem, ou vai passar a matéria de um jeito assim...” (E7,2025). Outro estudante ainda destaca que alguns professores usam as aulas de PV para lecionar o conteúdo da FGB que seria em outro horário destacando ainda a visão de irrelevância de estar sempre escrevendo sobre os “planos para o futuro” como é destacado a seguir:

A professora ou o professor que dava projeto de vida era sempre professora de filosofia. E eles sempre usam essa aula para dar aula de filosofia. Então, tipo assim, a questão do projeto de vida mesmo é, quando eles dão alguma aula normal, é sempre perguntando qual são os seus planos, que não sei o quê...Então, tipo assim, eu já sei quais são os meus planos. Eu não preciso colocar isso no papel. E, tipo assim, se fosse alguma coisa que fosse ajudar, beleza. Eu não sei como é que funciona nas outras escolas agora. Nas escolas que eu estudei, todos funcionam da mesma maneira. Quando tem aula, é essas perguntas, tipo assim, genéricas. (E3, Roda de Conversa 5, 2025)

Uma hipótese que justificaria esta postura do professor seria a falta de formação específica para a disciplina pois como proposto por Esteves e Oliveira (2022) a ausência de definição de um perfil formativo específico para o componente Projeto de Vida. Conforme constam as orientações da SEE/MG, que, ao sustentar que todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da Competência 6⁵, a Secretaria dilui a especificidade do componente e legitima sua condução por docentes sem formação específica na área. Movimento esse que, segundo os autores, contribui para a precarização do trabalho docente e pode resultar em uma formação deficitária para os estudantes.

⁵ A Competência Geral 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os estudantes sejam capazes de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhes permitam compreender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).

O que leva a crer que a ausência de formação específica não apenas fragiliza a identidade curricular do componente, mas também impacta diretamente na experiência discente, produzindo práticas superficiais e esvaziando o potencial formativo atribuído à disciplina no discurso oficial. Outra possibilidade seria de que o currículo de PV é interpretado de acordo com a formação inicial docente se aproximando assim das disciplinas da Formação Geral Básica.

Ainda sobre a condução do professor destaca-se a fala de um dos gestores que enfatiza a questão do perfil do profissional para lecionar PV:

Aí depende da abordagem do professor, né? Quando você tem um professor disposto a pegar aquela disciplina que não é a dele, né? Que ele não fez curso pra aquilo, formação pra aquilo [...]. Ele gosta desse tipo de discussão, ele consegue fazer um bom trabalho [...]. Mas tem professor que não tem perfil pra isso. E aí o que que o professor entra em sala? Ele entra, dá um texto, o aluno lê, responde as perguntinhas, tá feita a aula daquele dia, entendeu? Aí realmente não atinge (G3, Entrevista, 2025).

Sobre esta questão do perfil profissional, quando se observa o documento orientador da SE-MG, a definição que é apresentada para o docente de Projeto de Vida é a de um professor com um perfil amplo e multifuncional que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica. O Caderno Pedagógico orienta que o professor tenha afinidade com as juventudes, sensibilidade para lidar com questões emocionais, capacidade de articulação com a comunidade escolar e domínio de metodologias ativas, além de postura flexível e habilidade para mediar conflitos (Minas Gerais, 2023a). Tal caracterização aproxima o docente de um papel híbrido — formador, mediador socioemocional e articulador institucional — o que dialoga com a análise de Esteves e Oliveira (2022) ao problematizar a ausência de um perfil formativo específico para o componente.

Assim, embora o documento detalhe um conjunto complexo de competências esperadas, não define formação específica para essa atuação, reforçando a dependência da implementação ao “perfil” e à disposição individual do professor, como evidenciado na fala do gestor.

Outro gestor, quando questionado sobre a condução das aulas de PV na escola, reconhece que não houve uma padronização e salienta ainda a necessidade de uma formação específica para lecionar o componente curricular:

Bom, infelizmente, não houve uma padronização, não. Cada professor trabalhou de uma forma o projeto de vida. Eu fui professor do projeto de vida e sei que ele tem uma sequência lógica, uma sequência para ser trabalhado no primeiro, uma no segundo, uma no terceiro. Mas eu, como gestor, observei que alguns professores seguiram essa sequência, outros não. Então, infelizmente, não foi uma coisa muito uniforme, que eu acho que é o ideal. E aí eu entendo que a didática pensada pelo governo é de que o aluno se conhecesse no primeiro ano, depois conhecesse o outro no segundo ano, para quando chegasse no terceiro ano, ele conhecesse o mundo, vamos dizer assim. Então, no primeiro ano era o autoconhecimento; no segundo, relações, como estabelecer relações, conexões e como conviver com as pessoas; e, no terceiro, o mercado de trabalho. E aí apresentar as diferentes profissões, carreiras, enfim. O que eu entendo que é uma sequência fantástica, é uma coisa necessária se ter na escola. Mas, infelizmente, falta isso, que eu já citei na resposta anterior, talvez uma pós-graduação, não sei se seria pós-graduação, mas, pelo menos, um curso livre, onde os professores tivessem que fazer isso. Uma formação mais específica. Exatamente, uma formação direcionada, uma formação única para o Estado inteiro, ou talvez até nacional, não sei. (G1, Entrevista, 2025)

Além da falta de padronização e da existência de uma sequência lógica para o trabalho com o PV no Ensino Médio, já abordada anteriormente no capítulo 2 quando nos dedicamos a observar a construção deste componente curricular na proposta do estado de Minas Gerais, é válido salientar aqui que a efetivação do PV na escola dependeu fortemente da forma com que cada docente compreendeu e conduziu o componente.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento do Projeto de Vida assume um caráter fortemente atitudinal, relacionado às concepções pedagógicas e às experiências individuais de cada professor. A fala ainda aponta para a ausência de uma formação específica para os docentes responsáveis por essa disciplina, o que contribui para a heterogeneidade das práticas e para dificuldades na consolidação de uma proposta mais uniforme no contexto da escola.

Uma outra consideração que chama a atenção e embora aborde a importância do autoconhecimento é feita por um estudante que traz a necessidade de se tratar mais especificamente de carreira na construção desse projeto de vida, mas ao mesmo tempo traz importantes reflexões sobre uma abordagem dentro da disciplina que embora seja visto por muitos como escuta ativa, ou trabalho com as habilidades socioemocionais se aproxima muito a uma orientação psicológica o que não condiz com a função ou formação do professor:

Só que, principalmente no primeiro ano, e agora no terceiro, no Projeto de Vida a gente falou muito sobre os nossos sentimentos, autoconhecimento e etc. E eu acho que isso é muito importante. Eu tenho certeza que isso é muito importante, sim. Só que eu acho que esse tipo de conteúdo meio que “atrapalha” o que a gente poderia estar falando no projeto de vida. Falar sobre, por exemplo, igual o colega, ele queria fazer carreira militar. Falar sobre isso, falar sobre vestibular. Falar sobre... por exemplo juntar com o itinerário que tinha, a gente tinha introdução ao mundo do trabalho. Uma coisa assim. E falar sobre os nossos sentimentos e sobre o autoconhecimento, eu acho que a gente podia falar sobre isso com... Por exemplo, tem muitas escolas que estão tendo psicólogos, assim, obrigatórias, que tem terapia para todos os alunos. Eu acho que esse tipo de coisa a gente podia ter um profissional, assim, na área de psicologia e não na aula de projeto de vida que eu acho que realmente a gente deveria falar sobre o futuro mesmo. Esse tipo de coisa que, sim, é muito importante, eu acho que a gente deveria aprender só que em outro momento, com outro tipo de profissional. (E2, Roda de Conversa 3, 2025)

Ao sugerir que as discussões sobre sentimentos deveriam ser conduzidas por um psicólogo e não pelo professor, o estudante evidencia a percepção de que o Projeto de Vida tem assumido uma função terapêutica que extrapola a responsabilidade pedagógica.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2014) alertam para o risco da psicologização da escola, quando o ensino é substituído por práticas centradas no bem-estar emocional e na motivação individual. Para os autores, tal deslocamento enfraquece a especificidade da experiência escolar, que consiste em colocar o estudante diante do mundo e do conhecimento, e não em reconduzi-lo permanentemente ao seu universo psicológico. O fato é que a presença de profissionais da psicologia no contexto escolar constitui elemento fundamental para o acompanhamento dos estudantes, especialmente no que se refere às dimensões socioemocionais e a construção de seus projetos de vida.

No entanto, embora exista respaldo legal através da Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, essa política ainda se materializa de uma forma muito limitada (Brasil, 2019). No contexto do estado de Minas Gerais, onde está inserida a escola pesquisada, o atendimento psicológico ocorre de maneira compartilhada através do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), onde um único profissional é responsável pelo atendimento em até oito escolas. O que compromete a efetividade do

acompanhamento e não favorece ações de escuta, acolhimento e orientação dos estudantes.

Entre os professores as perspectivas sobre o PV se apresentam de uma forma mais positiva. As proposições destacam a possibilidade de trabalho com as habilidades socioemocionais e favorecimento do protagonismo juvenil como é perceptível nas seguintes considerações:

Acho que era a única disciplina que a gente assim...que a gente conseguiu trabalhar o socioemocional, trabalhar com a leitura, que eles muitas vezes conseguiam se libertar, mesmo falar de alguma coisa. Porque esses meninos são muito...Todos eles trazem, também, traumas, dores. E aí, nesse momento, nessa roda de conversa do Projeto de Vida, eu, por ser professora de português, eu sempre pedia na primeira aula para que eles escrevessem alguma coisa, fizessem mesmo o projeto, né? Fizessem uma perspectiva de vida e tal. Então, assim, enquanto eu pegava para ler, eu lia coisas que, assim, porque ali eles conseguiam passar coisas que, talvez, eles não consigam passar durante a aula de português. Porque ali a gente tem que seguir um cronograma. Então, assim, durante a aula de português, eles não conseguem, muitas vezes, passar. E na aula de projeto de vida, eles conseguiam. Então, assim, é muito complexo. (P3, Roda de conversa, 2025)

Eu achei ruim tirar o projeto de vida porque, justamente, a matéria é que trabalha o protagonismo deles. Então, onde eles vão falar, onde eles vão ser ouvidos, entendeu? E aí, vem agora o estado e acabou o projeto de vida. Diminui a carga das outras disciplinas básicas para colocar os outros itinerários, que não tem propósito. (P4, Roda de Conversa, 2025)

A fala desses professores, ao enfatizar que o Projeto de Vida era o espaço em que os estudantes conseguiam “se libertar”, falar de suas dores e serem ouvidos, comunga com a perspectiva de Gontijo, Dantas e Castro (2024), ao defenderem que os aspectos socioemocionais não se restringem a uma preparação para o futuro, mas são necessidades do presente e devem ser trabalhados na escola como parte da formação humana. Quando P3 relata que os alunos expressavam, por meio da escrita, questões que não emergiam em outras disciplinas devido às exigências curriculares, evidencia-se o papel do componente como espaço de escuta sensível e reconhecimento das individualidades juvenis.

Do mesmo modo, ao afirmar que o Projeto de Vida era a disciplina em que os estudantes exerciam protagonismo e tinham voz, P4 reforça a ideia de que a escola, enquanto espaço de diversidade e acolhimento, deve considerar as dimensões

emocionais e subjetivas dos jovens como constitutivas do processo educativo. Assim, as falas docentes dialogam com a compreensão de que o trabalho socioemocional pode contribuir para permanência e êxito escolar, ao criar condições de pertencimento e reconhecimento no ambiente escolar.

Professores, coordenadores e gestores foram indagados sobre o seu conhecimento acerca dos projetos de vida dos estudantes para após a conclusão do ensino médio e nota-se que entre os professores há um empenho para conhecer esses projetos, mas alguns afirmam ser inviável conhecer essas perspectivas de todos os estudantes. Entre os coordenadores apenas um demonstrou ter ciência de um panorama geral desses planos e entre os gestores apenas um, que trabalha diretamente com os estudantes do noturno, afirmou ter conhecimento sobre este ponto.

As falas dos docentes evidenciam que o conhecimento acerca dos projetos de vida dos estudantes ocorre de forma parcial e, muitas vezes, pouco sistematizada. Como afirma o Professor 6, “de um modo geral, sim; no individual, não”, estimando que conhecem “uns 30%” das intenções dos alunos”. Essa percepção é reforçada quando o Professor 3 observa que, “no geral, a gente não consegue muito saber”, destacando que muitos estudantes “têm muita dúvida”, especialmente no primeiro e segundo ano.

Ao mesmo tempo, os professores identificam perfis distintos: há aqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho — “já vi barbeiro, mecânico”, relata o Professor 6 — e que pretendem permanecer na profissão, como no caso do aluno que “não tem interesse em fazer nenhum outro curso técnico” e deseja continuar na barbearia; e há também os que manifestam interesse em “dar sequência à vida acadêmica” ou “entrar na faculdade”.

Observa-se ainda uma leitura docente de que essas definições amadurecem ao longo do Ensino Médio: “no primeiro ano, eles não têm”, afirma o Professor 4, enquanto “no segundo ano, eles já têm um certo direcionamento” e, “no terceiro, eles já sabem”, complementa o Professor 2. Apesar disso, as informações parecem emergir sobretudo de conversas pontuais — “eu costumo trabalhar isso... eu sempre pergunto para eles”, relata o Professor 4 — indicando que o acompanhamento dos projetos juvenis depende mais da iniciativa individual do professor do que de uma estratégia institucional consolidada. Assim, as falas revelam um conhecimento difuso,

marcado por percepções gerais, exemplos isolados e pela constatação de que, para muitos jovens, o futuro ainda é atravessado por incertezas e escolhas em construção.

Esse cenário ajuda a compreender, em grande medida, a própria motivação dessa pesquisa. Se, por um lado, o Novo Ensino Médio e o próprio componente curricular Projeto de Vida, enfatizam a centralidade dos interesses, expectativas e projetos dos estudantes, por outro lado, a fala dos docentes indicam que o conhecimento sobre esses projetos ocorre de forma fragmentada e pouco sistematizada no cotidiano escolar. Por conseguinte, investigar como a escola compreende os projetos de vidas dos jovens estudantes e de que maneira essas expectativas dialogam com as práticas pedagógicas e com a organização curricular proposta pelo NEM torna-se fundamental para refletir sobre as possibilidades de construção de uma formação que considere de fato essas aspirações e trajetórias dos estudantes.

Dentre os cinco coordenadores entrevistados, quatro demonstraram não ter um conhecimento significativo sobre os planos dos estudantes quando terminarem o EM. Um dos coordenadores destaca em sua fala a visão de que o público atendido pela escola estudada tem como objetivo o ingresso em um curso superior em universidades federais como pode-se notar no trecho em destaque:

Então, aqui na escola, a gente tem um público bem interessante no turno da manhã, porque os alunos, eles são realmente focados para a vida acadêmica. Eles querem sair do ensino médio e entrar num curso de nível superior. A maioria, a grande maioria deles, querem isso. Então, eles têm o foco de estudar muito para o PISM e para o Enem, para tentar uma vaga aí dentro das universidades federais. E acaba que isso também gera um atrito muito grande. Não sei se vai ser uma pergunta mais para frente, mas vou aproveitar o gancho. Isso gera um atrito muito grande, porque a matriz curricular do novo ensino médio traz itinerários formativos os quais, os conteúdos, eles não são abordados nessas avaliações externas para os processos seletivos das universidades, para as vagas das universidades federais ou particulares. E isso tem gerado um grande descontentamento nos alunos, porque eles percebem, por que ao invés de estar fazendo aula de matemática, de química e física, eu estou aprendendo o itinerário tal? De gastronomia, meio ambiente. Eu entendo que esses itinerários, em alguns temas muito específicos, eles até correlacionam com algum conteúdo que vai cair no PISM e no Enem, mas não é sempre. E aí acaba que muita, uma grande quantidade de aulas que eles poderiam estar focados para outras disciplinas, eles acabam perdendo ali a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, no que eles têm mais dificuldade, de português, matemática, química, física, biologia,

artes, que são conteúdos que são cobrados no Enem e no PISM. (C5, Entrevista, 2025)

A concepção apresentada pelo coordenador não se alinha integralmente aos dados constantes no Projeto Político-Pedagógico da escola, nem aos resultados obtidos junto aos estudantes participantes desta pesquisa, os quais indicam que cerca de 60% manifestam pretensão de ingresso no ensino superior — percentual significativo, mas não equivalente à “grande maioria” mencionada pelo gestor. Contudo, sua fala se aproxima da percepção discente no que se refere à hierarquização dos conhecimentos, evidenciada quando os estudantes atribuem maior importância às disciplinas da Formação Geral Básica, sobretudo por serem cobradas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Essa divergência demonstra a necessidade de que a escola construa mecanismos para obter dados mais claros sobre o projeto de vida de seus estudantes para o período após a conclusão do ensino médio e assim possa elaborar estratégias para alinhar suas práticas pedagógicas a tais objetivos.

Supondo que ao se inteirar do perfil de seus estudantes a escola possa rever práticas como as que são relatadas por um dos gestores entrevistados que relata a desconexão de alguns professores frente ao seu aluno real:

Aí depende muito da pessoa que está na gestão. Eu conheço muito esses meninos. Por quê? Muitos foram meus alunos. Então, eu sou uma professora que conheço um menino pelo nome. Eu conheço todos. Então, assim, eu sei dos projetos. Eu sei o menino que é responsável. O menino que está pensando em PISM, o menino que está pensando em ENEM. Sei aquele menino que só quer o certificado por causa de questões de trabalho. Conheço um menino que a vida dele é muito difícil lá fora, que ele chega aqui esgotado. Ele não tem condição de vir estudar. Mas ele só pode estudar nesse horário. E é com muita dificuldade que ele vem, sabe? Tem um menino aqui, é o Luiz. O Luiz é meu vizinho. Ele mora na rua de trás. Eu saio de casa seis horas. O Luiz sai junto comigo. Eu não venho direto pra cá, né? Eu saio no meio do dia da minha escola, vou pra casa. O Luiz vem direto. Ele vem direto pra cá. Então, a vida dele é trabalho e escola. E ele vem todos os dias. Ele não falta. Entendeu? E isso, muitas vezes, o professor não leva em consideração. O esforço desse menino. Aí o professor entra, dá uma aula meia boca ou dá uma aula que não atende ao menino, que não fala a linguagem dele, que não tenta aproximar. E aí eu fico pensando, muitos falam comigo, vou pra aula pra quê? Melhor ir pra casa. É isso que o professor tem que entender, que o nosso aluno da noite, a maioria tem vida difícil. Uma vida que eles, enquanto professor, não viveram. Eles não trabalharam fazendo o ensino médio. Eles não acordaram às cinco horas da manhã pra pegar o ônibus às seis horas. E eles querem que os meninos sejam

como eles foram. É impossível. Eu fico pensando o que que passa na cabeça de um professor que dá um... chega na sala e pede um capítulo de atividade. Como se aquilo fosse razoável, sabe? E não é. Então esse professor está totalmente desconectado do aluno que está ali na frente dele, materializado. Ele tem na cabeça dele, que é o aluno ideal, que às vezes foi o aluno que ele foi. (G3, Entrevista, 2025)

Esta fala do gestor remete às reflexões de Arroyo (2012), especialmente quando o autor problematiza a permanência, na cultura escolar, de uma imagem abstrata e homogênea de estudante. Ao afirmar que alguns professores têm “na cabeça o aluno ideal, que às vezes foi o aluno que ele foi” (G3, 2025, p.2), o gestor evidencia o descompasso entre essa representação e o “aluno real” que frequenta o turno noturno — jovem trabalhador, com jornada exaustiva, responsabilidades familiares e condições materiais adversas. Arroyo (2012) critica justamente essa tendência da escola de operar com um modelo universal de aluno, desconsiderando as trajetórias concretas, marcadas por desigualdades sociais, trabalho precoce e múltiplas vulnerabilidades. Quando o gestor relata conhecer “os projetos” dos estudantes — aquele que quer o PISM, o que busca apenas o certificado para o trabalho, o que enfrenta uma “vida difícil lá fora” — aponta para a necessidade de reconhecer as juventudes como sujeitos históricos e sociais, e não como idealizações normativas. Assim, à luz de Arroyo (2012), o desconhecimento das condições de vida e dos projetos juvenis pode produzir práticas pedagógicas desconectadas da realidade, reforçando expectativas incompatíveis com as experiências dos estudantes trabalhadores.

Esta colocação nos leva a reflexões sobre um outro questionamento realizado a professores, coordenadores e gestores sobre como esse projeto dos estudantes para após o EM influencia em sua prática pedagógica. Um dos professores relata que gosta de se aproximar mais dos alunos e que isso torna o ensino de sua disciplina mais leve (P2, 2025), já outro acredita que influencia “porque você começa a ter outro olhar... da sua matéria, da importância de você estar, realmente, trazendo conteúdos que eles vão ser mais receptivos, ter interesse” (P4, 2025) e uma outra opinião que levanta uma dissonância entre o projeto de vida dos estudantes e o currículo (P7, 2025). Cabe aqui destacar a fala de um dos professores que reflete o impacto do NEM sobre esses projetos de vida:

Eu vejo que muito, assim né, também geralmente eu falo com meninos e muitos vem falando também que não concordam com o que está sendo esse ensino médio, sabe? Porque muitas vezes foge totalmente do objetivo deles. Você vê que um menino que ele quer seguir carreira acadêmica, você vê na aula, quando você está dando a aula, você vê que ele está muito mais interessado no conteúdo. Agora, menino também que já não quer fazer um PISM, que quer fazer o ENEM só, já é outra forma que ele também se apresenta pra você. E aquele aluno que não quer nenhum desses, que não quer, por exemplo, continuar trabalhando aqui e tal, ele, na verdade, ele está ali pra passar de ano, é isso. Mas ele não, não te cobra, às vezes, até que você aprofunde no conteúdo, que pra ele é o básico, pra ele passar, é isso. Então, eu acho que o perfil do aluno muda muito de acordo com o projeto de vida dele. E a forma que ele vai receber você em sala, vai receber o conteúdo, também muda (P6, Roda de Conversa, 2025).

Esta fala faz crer que o projeto de vida dos estudantes atua como elemento estruturante de sua relação com o conhecimento escolar. Ao observar a distinção entre o aluno que deseja seguir carreira acadêmica — “muito mais interessado no conteúdo” — daquele que pretende apenas concluir o Ensino Médio ou realizar o ENEM de forma instrumental, o docente demonstra que o engajamento em sala de aula não é homogêneo, mas orientado pelos planos e horizontes de futuro construídos pelos próprios jovens. O que dialoga com Arroyo (2012), ao afirmar que os estudantes não podem ser compreendidos como sujeitos abstratos, mas como juventudes concretas, cujas trajetórias e expectativas moldam sua inserção na escola.

Dayrell (2007) ainda destaca que a escola é um espaço de socialização no qual os jovens constroem sentido para sua experiência escolar a partir de suas vivências, interesses e projetos de futuro. Ao considerar essas dimensões, torna-se necessário que a escola reconheça os estudantes em sua pluralidade compreendendo que suas trajetórias não são homogêneas. E assim, como aponta Fazenda (2011), as práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade desses sujeitos necessitam de uma maior integração entre saberes e experiências, favorecendo assim processos formativos mais significativos. Nesse sentido, o descontentamento com o Novo Ensino Médio, quando “foge totalmente do objetivo deles”, revela um desalinhamento entre a proposta curricular e os projetos juvenis, evidenciando que o sentido atribuído ao conteúdo escolar varia conforme o lugar que ele ocupa no projeto de vida de cada estudante.

Por tudo o que foi exposto, depreende-se que o componente Projeto de Vida se configura como um espelho capaz de revelar as próprias tensões estruturais do

Novo Ensino Médio. Embora a política proponha flexibilização curricular e personalização dos percursos por meio dos itinerários formativos, com ênfase nas escolhas individuais, observa-se, na prática, que os processos seletivos para acesso ao ensino superior permanecem pautados nas disciplinas da Formação Geral Básica, reforçando a hierarquização dos conhecimentos e a centralidade da Formação Geral Básica.

Além disso, o conjunto de reformas educacionais analisadas nos capítulos anteriores, bem como a implementação do NEM e da BNCC, sinaliza a defesa de uma formação integral. Nesse contexto, o Projeto de Vida consolida-se como um *lócus* privilegiado ao possibilitar o desenvolvimento holístico do estudante, ao favorecer o autoconhecimento, o desenvolvimento socioemocional e o protagonismo juvenil. Contudo, as falas de estudantes, professores e equipe gestora revelam uma forte preocupação com o desempenho em exames e uma organização do estudo orientada por provas externas, evidenciando uma concepção utilitarista da escola. Tal perspectiva não se limita à realidade investigada, mas reflete uma característica mais ampla do sistema educacional brasileiro, cada vez mais centrado em avaliações de larga escala em detrimento de uma formação plena.

Cabe ainda destacar que, embora o NEM estabeleça o protagonismo como princípio estruturante e a escola busque promovê-lo por meio do grêmio estudantil e de projetos institucionais, como jogos interclasse e feira do saber, persiste entre os estudantes a percepção de pouca escuta e de uma cultura de negação. O grêmio apresenta alcance limitado, e muitos discentes ainda não se reconhecem como sujeitos efetivamente participantes das decisões escolares.

Somado a isso, a equipe gestora e os professores participantes demonstram, de modo geral, não possuir um conhecimento aprofundado acerca dos projetos de vida dos estudantes para o período posterior à conclusão do ensino médio, operando frequentemente a partir da percepção de que a maioria pretende ingressar no ensino superior e seguir carreira acadêmica. Contudo, embora esse conhecimento não seja sistemático nem abrangente, os docentes reconhecem que as aspirações, expectativas e condições de vida dos estudantes influenciam diretamente suas formas de participação e engajamento nas aulas, o que evidencia a relevância dessas subjetividades para a organização das práticas pedagógicas.

3.4.3 Olhares e Vivências sobre a Integração Curricular

A integração curricular constitui um dos princípios estruturantes do Novo Ensino Médio, ao instituir a organização do currículo por áreas do conhecimento e itinerários formativos, visando à flexibilização e à articulação entre saberes (Brasil, 2017). Tal orientação é reafirmada pela BNCC, que destaca a necessidade de superação da fragmentação disciplinar e da promoção de uma formação integral que articule conhecimentos, competências e projetos de vida (Brasil, 2017). Nesse sentido, a proposta normativa aponta para uma proposta curricular integradora, contextualizada e conectada às trajetórias juvenis conforme já exposto no capítulo descritivo deste trabalho. Aqui nos cabe buscar as impressões e reflexões de docentes, discentes e equipe gestora da escola estadual em questão sobre a forma como a integração curricular se apresenta na instituição.

Ao serem indagados se percebem ligação entre as diferentes disciplinas, os estudantes de algumas das rodas de conversa apenas sinalizaram que sim, mas não se dispuseram a discorrer sobre essa relação. Dentre aqueles que expressaram com mais clareza a opinião podemos destacar as seguintes falas:

Eu pensei até no que eu falei que a matéria de geografia e sociologia tava tendo. Eu acho que um pouco de TI também porque a gente estava estudando ética na questão da web. Eu acho que tem sim uma conexão. Esse ano, também, os professores têm feito bastante trabalho em conjunto. Por exemplo, o de português, ele fez um trabalho em conjunto com sociologia. Eu só não vou lembrar de qual, como foi. O professor de Química, também, tem feito bastante trabalho em conjunto com o professor de Matemática e de Física. Porque, querendo ou não, exatas se comunicam bastante. Então, eu acho que tem sim. (E6, Roda de Conversa 2, 2025)

Dá para ver que, dependendo da, se a gente for comparar, dá para ver que tem uma certa proximidade, sim. Em questão de conteúdo, ano passado, eu lembro que a gente tinha uma matéria que falava sobre, não lembro exatamente o nome da matéria, mas falava sobre empatia, e em questão de sentimentos, enfim. E tinha uma outra também que falava sobre ética e algumas outras coisas. Então, assim, tem uma interligação, eu acho que, em teoria, dava para fazer uma união dessas... Não uma união dessas matérias, mas como se fosse... (Paralelo, eu acho). Como se fosse uma teia, sabe? Uma matéria ligada na outra, ligada na outra, ligada na outra. É, ligando-se, integrando-se, e faz com que esses conteúdos, teoricamente, seriam mais fáceis de se absorver ou de se aplicar em outro contexto. (E4, Roda de Conversa 3, 2025)

Nota-se que os estudantes conseguem perceber a interligação entre algumas disciplinas e reconhecer as propostas de trabalhos interdisciplinares como expressão concreta dessa relação. Cabe salientar que, ao utilizar a metáfora de uma “teia” para se referir à ligação entre os componentes curriculares, o estudante E4 demonstra uma compreensão consistente do que se entende pela proposta curricular integradora, ao evocar a ideia de um conhecimento não fragmentado e de uma aprendizagem contextualizada.

Tal perspectiva sugere a compreensão de que a articulação entre disciplinas favorece a aplicação dos conteúdos em diferentes contextos, ampliando seu significado. Isso evidencia que os discentes não apenas percebem quando a integração curricular ocorre, mas também reconhecem sua relevância para a construção de uma aprendizagem mais significativa. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Beane (2003), já discutida neste trabalho, ao afirmar que a aprendizagem se torna mais eficaz quando o conteúdo curricular se conecta à realidade do aluno, potencializando sua capacidade de compreender e interpretar o mundo em que vive.

Entre os professores também aparece a integração curricular como uma possibilidade de abordagem e relatos das iniciativas que buscam criar trabalhos nessa perspectiva como aparecem nos trechos a seguir:

Eu consigo ver bastante possibilidades de trabalho. Mas, assim, nas tradicionais, por exemplo, sociologia, ela vai estar podendo trabalhar com geografia, com história, filosofia, agora, isso foi da área de humanas. Além disso, a gente vai trabalhar com matemática, dados estatísticos, por exemplo. Nós podemos trabalhar com português, literatura, por exemplo. Olha o que a gente viu no primeiro ano, o trabalho da professora de português, né? Então, ela pega temas que estão caindo no ENEM, a prova inteira trata sobre, por exemplo, desigualdade, questão etnico-racial, observado nas últimas provas do ENEM, principalmente. Eles estão pegando um tema e trabalhando aquilo ali. (P8, Roda de conversa, 2025)

No início do ano, a gente fez um planejamento em que se combinou essa integração que foi feita, né? Então, por exemplo, língua portuguesa, a gente combinou que os professores estão escolhendo dar prioridade à língua portuguesa, porque os alunos precisam ler mais, fazer redação, e tal. Vocês lembram. Aí, ficou combinado o português que ia trabalhar a literatura no bimestre tal, integrar geografia, história, sociologia, filosofia. Sim, no outro bimestre seria biologia, química, né? Eu trabalhei com os professores de português, né? No caso do segundo e terceiro ano. E ele sempre mostrava pra

gente, que tava aí, valia tanto o ponto na matéria dele como na minha. Eu fiz isso com a outra professora, eu me alinhei. Assim conseguimos fazer funcionar desde o início do ano com textos da literatura (P4, Roda de Conversa, 2025)

A experiência dos docentes aponta para a integração como uma possibilidade concreta de trabalho, o que demonstra que as propostas não enfrentam uma resistência conceitual, mas sim de organização e estruturação. No entanto, ainda é possível perceber a preocupação com os processos seletivos externos, como a prova do ENEM. A integração aparece, inclusive, em uma forma mais ampliada extrapolando as áreas afins de blocos tradicionais e acontece de forma planejada como no relato do professor P4. Este relato converge com o de um dos coordenadores que também discorre sobre esta proposta integradora:

Eu tentei, no primeiro, no segundo e no terceiro bimestre, fazer trabalhos interdisciplinares das componentes básicas com os itinerários. E aí os professores até montaram. Eles montaram um plano de aula para atuar juntos, só que cada um no seu horário de aula. Eles montaram um planejamento juntos, de conteúdo que eles iriam lecionar, de tema, e como que eles iriam abordar aquilo dentro da sala de aula. Mas foi cada um no seu horário. E não é o ideal, vamos dizer assim. Foi um trabalho que integrou a componente básica com o itinerário? Foi. Mas se eles tivessem tido a possibilidade de trabalhar juntos, no mesmo horário, cada um mostrando o seu ponto de vista dentro da sua área de conhecimento, teria sido muito mais enriquecedor para os alunos. E seria um trabalho bem completo, digamos assim satisfatório.[...] . Nos sábados de módulo que eu consegui organizar os professores, eu peguei os professores de componentes curriculares básicas que poderiam estar atrelados aos itinerários formativos. Então, por exemplo, Finanças. Foi um itinerário que eu colocava o professor junto com os professores de matemática. E aí eles bolavam alguma atividade em comum, planejamento de aula em comum, para que eles pudessem trabalhar um tema de forma síncrona dentro de sala de aula. Cada um no seu horário, mas eles trabalhavam o mesmo tema. E aí, geralmente, eles faziam uma avaliação conjunta. Então, foi o que deu para fazer (C5, Entrevista, 2025)

Por conseguinte, a integração aparece como uma iniciativa planejada e consistente que apresenta uma intencionalidade pedagógica onde existe uma preocupação com a aprendizagem com definição de prioridades como leitura e literatura além de abordagem de questões sociais. Além da articulação entre diferentes áreas, observa-se também a conexão entre diferentes linguagens e a utilização de formas compartilhadas de avaliação. No entanto, nesta última fala já é

possível identificar que existem barreiras estruturais para a efetivação dessas propostas e assim, nos trechos a seguir serão evidenciados alguns desafios enfrentados para a prática da integração curricular:

Olha, isso é algo que já vem de muito tempo. Acho que a escola procura integrar os currículos, mas eu vou cair no mesmo ponto, que é o sistema, compartimentado, onde os professores têm poucos momentos para se encontrar, integrar suas disciplinas, dificulta uma maior integração. Não só dos itinerários, como também dos próprios conteúdos da carga horária tradicional do aluno.[...] Porque eram pouquíssimos momentos que nós tínhamos para tentar integrar esses conteúdos. Inclusive, embora na primeira reunião eu percebi isso, conversei com a diretora na época, e eu conversei com ela que as reuniões pedagógicas, dali para frente, deveriam privilegiar o pedagógico da escola, que havia necessidade de um maior diálogo entre os professores, para que a gente pudesse conseguir integrar os itinerários com os outros conteúdos. Ela permitiu isso, mas, mesmo assim, ainda era muito pouco. Porque aqui na escola a gente não tem um horário específico onde os professores se reúnem por área. Não há isso. Então, isso dificulta muito esse trabalho integrado. (C1, Entrevista, 2025)

Com certeza conciliar o tempo disponível, porque, às vezes, nós temos um módulo⁶ que é um espaço dedicado para planejamento e muitas das vezes não conciliava, a gente não tinha conciliação dos horários. Realizar esse momento de encontro entre os professores é um dos maiores desafios nas atividades interdisciplinares. (C2, Entrevista, 2025)

Falta articulação acima da gente, que abre, e isso é uma oportunidade organizacional mesmo, de estrutura, pra gente ter essa integração, interdisciplinaridade entre uma área e outra.[...] Toda a nossa fala de todos os dias, de sala de professor, de corredor, exatamente essa é a nossa angústia. Não tem tempo pra integrar e interagir uma matéria com a outra. Não consegue. A gente não tem essa integração de sentar, conversar. E a autonomia, a gente precisa de autonomia pra mexer nesses itinerários, na organização, de que momento é que vai ser o itinerário. (P7, Roda de Conversa, 2025)

⁶ No âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, as chamadas *reuniões de Módulo II* correspondem à carga horária destinada às atividades extraclasse do professor, conforme organização da jornada de trabalho docente estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Esse tempo é destinado a planejamento pedagógico, elaboração e correção de atividades e avaliações, estudos, formação continuada e participação em reuniões pedagógicas. Em muitas escolas, constitui-se como um dos principais — e por vezes únicos — espaços institucionais para o planejamento coletivo e discussão de práticas pedagógicas entre os docentes.

Nos trechos acima evidencia-se que uma das maiores dificuldades na consolidação da integração está ligada a entraves do próprio sistema educacional como a lógica compartimentada do tempo escolar, a ausência de horários específicos para reuniões por área e a dificuldade de conciliação dos momentos de planejamento coletivo. Como expõe Gonçalves (2024) a carga horária extraclasse prevista para reuniões e planejamento na rede estadual de Minas Gerais é insuficiente diante da multiplicidade de turmas, componentes e itinerários assumidos pelos professores, que frequentemente atuam em diferentes áreas e com variados planos de curso. Apesar de se apresentar como uma demanda para o planejamento coletivo, as reuniões por área de conhecimento esbarram em um cenário onde o professor não consegue se dedicar a uma única escola e com tempo suficiente para executar suas atividades extra classe como mostra a fala dos gestores entrevistados:

Eu acho que tempo. A gente tem uma dificuldade, por exemplo, nós poderíamos fazer, que é uma sugestão, reunir os professores por área, depois no módulo de sábado, fechar isso sobre essa ligação mesmo entre as disciplinas. Mas o horário, olha só, vai até meio-dia e vinte. A maioria dos nossos professores trabalham em outra escola. Nós não temos um horário onde eu possa reunir, por exemplo, na segunda todo o pessoal da matemática, na terça o pessoal do português, e depois levar isso para o módulo no sábado. A gente não tem condições de fazer isso. Então, a logística atrapalha muito. Então, eu acho que nós deveríamos ter uma carga horária menor, para a gente poder ter um tempo que nós pudéssemos reunir por área, e depois fechar isso no sábado com todas as disciplinas. (G2, Entrevista, 2025)

O desafio principal, com certeza, é o tempo, né? É o tempo dos professores se reunirem para planejar, é o tempo deles conseguirem sentar e conversar. Também colocaria a resistência de alguns professores de não ter esse pensamento, né? Eles têm todo o direito, mas, assim, eu estou falando de mim. Então, eu entendo que, infelizmente, essa visão de que cada disciplina é isolada caiu por terra (G1, Entrevista, 2025)

Nesta última fala o gestor destaca que além da disponibilidade de tempo existe ainda a resistência de alguns professores de trabalhar de forma integrada e ainda persistirem na visão disciplinar como organização do trabalho pedagógico. Este fator também aparece no relato de um dos professores sobre a dificuldade de realizar um trabalho interdisciplinar:

Mas mesmo com esse planejamento, no caso da emergência climática, com as matérias que ficaram definidas, na hora de avaliar, o professor disse que não ia avaliar porque, embora fosse conteúdo parecido, mas eu não tinha trabalhado a questão física, química, biológica. Sendo que tínhamos combinado que era pra ser o ponto. E quando deram a oportunidade, eu que tinha que digitar no diário pra poder ser feita a integração. Que não era uma integração, tipo “estou te fazendo um favor, de dar dois pontos, você vem aqui, mexe no meu diário e coloca a nota”. Aí eu falei, não, isso não é viável. A integração, ela assim, na prática, foi permitida no tratamento, na teoria, mas na prática, na hora de aplicar, sempre...[...] E nas aulas que deveriam ser estudadas a ciências da natureza, eu tinha dificuldade dessa integração, porque a pessoa quer que se estiver dando um conceito de Física, Química e Biologia, seja o mesmo em emergência, e não é isso a integração. Então, no meu caso, eu sinto que falta interesse do professor das outras áreas, das Ciências da Natureza, olhar o currículo, a ementa do itinerário, e ver que não é exatamente, não vai calhar que no mesmo bimestre que está dando aquela matéria, é o que têm marcado ali, é isso que a gente precisa de entender, que seja mais divulgado, uma vez que no começo do bimestre fica mais fácil. (P7, Roda de Conversa, 2025)

A partir desta fala do professor P7 cabe retomar as reflexões de Arroyo (2013), especialmente quando o autor problematiza a força histórica da organização disciplinar da escola. Ao evidenciar a resistência de alguns professores das Ciências da Natureza em reconhecer a integração como algo que ultrapassa a coincidência de conteúdos no mesmo bimestre, observa-se o peso de uma cultura escolar estruturada em territórios disciplinares rígidos. Para Arroyo (2013), as disciplinas não são apenas recortes de conhecimento, mas espaços de identidade profissional e de defesa de saberes específicos, o que torna qualquer proposta interdisciplinar uma tensão com práticas consolidadas. Assim, a dificuldade relatada não se reduz a uma questão individual de “falta de interesse”, mas revela a persistência de uma lógica curricular fragmentada que dificulta a materialização de propostas integradoras como as previstas no Novo Ensino Médio.

O planejamento coletivo se mostra então, um elemento essencial para a construção de uma proposta pedagógica integradora. Para que seja um espaço onde se estruture a metodologia como cita a professora P8 coloca essa necessidade de uma melhor estruturação dos trabalhos interdisciplinares com definição dos temas, disciplinas e professores envolvidos para que fique claro qual será a pontuação atribuída e o peso dentro de cada disciplina (Roda de conversa, 2025). Inclusive um estudante destacou a importância desse diálogo entre os professores como observa-

se na seguinte fala: “Eu não sei se isso acontece, de forma mais superficial, mas eu acho que os professores poderiam se reunir para conversar em qual conteúdo eles estão trabalhando para conseguir integrar melhor. Porque aí ajuda o aluno. Também ajuda eles, acredito.” (E3, Roda de Conversa 3, 2025)

Para além da integração entre os diferentes componentes curriculares este trabalho busca também investigar sobre práticas que os integre também ao projeto de vida dos estudantes para após a conclusão do ensino médio e neste sentido procurou-se conhecer como a escola tem considerado esses planos na prática pedagógica.

Muitas das falas dos docentes apontam que a integração curricular ao Projeto de Vida, no contexto investigado, encontra-se fortemente atravessada por uma cultura escolar orientada para o acesso ao ensino superior devido ao fato de entenderem que este é o principal foco dos jovens atendidos pela instituição como está expresso na fala dessa docente:

Porque, gente, a nossa cidade, é uma cidade universitária, estamos em um bairro que o público é voltado a fazer um curso superior. Entendeu? Eu sei que muitos alunos que estão sem saber o que fazer, mas o nosso público é assim, um público elitizado por isso que as pessoas chegam aqui e falam. Então, assim, esse itinerário só vem para atrapalhar no caso. Porque o foco deles é isso? É PISM, é ENEM. A procura pela universidade é muito grande (P8, Roda de Conversa, 2025).

Outra professora enfatiza que percebeu “que, o público dessa escola, além dele ser voltado para o PISM e ENEM, a comunidade é muito presente” (P1, Roda de conversa, 2025) e destaca a participação dos pais nas reuniões. Junto a isso, é notável que existe uma grande preocupação em adequar o currículo de forma a contemplar as exigências dos processos seletivos para as universidades em especial o PISM e o ENEM como é visto nas falas destes professores:

Eu fiquei preocupada com os alunos iam fazer PISM.[...] Então eu fiquei assim, entre os dois, trabalhando PISM e preocupando em vencer o programa do PISM, que eles, mesmo que não aprofundassem, eu estava falando com eles estudem em casa também, porque não dá para aprofundar muito nesse conteúdo, porque não vai ter tempo para aprofundar. E ter um resultado que eles estão buscando. A maioria ia fazer PISM, mas tinham aqueles que não iam fazer. (P1, Roda de Conversa, 2025)

Eu também fiz isso. Eu fiz uma alternância trabalhando tanto o currículo normal como o currículo do PISM, né? Trazia muitas

atividades, sim, de casa mesmo, para eles, para ver se agregava ali para atender essa demanda do PISM. Para atender à necessidade deles, porque muitos estavam preocupados com isso. (P2, Roda de Conversa, 2025).

Juntamente a esse fato as ações promovidas pela escola, como visitas a universidades e feiras de profissões, indicam uma preocupação institucional em ampliar horizontes formativos, porém sempre voltados ao prosseguimento da vida acadêmica. A centralidade atribuída por parte dos docentes ao PISM e ao ENEM como horizonte quase universal dos estudantes remete às reflexões de Lopes (2019), quando a autora discute a instauração de uma cultura da performatividade no campo curricular. Segundo a autora, o conhecimento passa a ser valorizado prioritariamente pelo que pode ser mensurado e expresso em desempenhos avaliáveis, fazendo com que o “valor de troca” do conhecimento se sobreponha ao seu valor formativo.

Nessa lógica, o currículo tende a se organizar em função dos resultados em exames, produzindo identidades estudantis orientadas para a performance. Contudo, é preciso considerar que não se trata da totalidade dos estudantes na intenção de ingressar imediatamente no ensino superior, e esse tipo de postura leva a um descompasso entre as expectativas docentes e a pluralidade de projetos juvenis. Nesse sentido, a crítica a performatividade permite problematizar não apenas a organização curricular, mas também as representações sobre o que se entende como sucesso escolar, frequentemente associadas a resultados mensuráveis em exames e ao ingresso ao ensino superior.

Contudo, é necessário ponderar que a universidade, em especial a pública, ainda se configura como uma possibilidade concreta de mobilidade social para muitos jovens, representando não apenas desempenho acadêmico, mas a oportunidade de acesso a melhores oportunidades de trabalho e renda. Por conseguinte, o problema não reside em reconhecer o ensino superior como uma alternativa legítima e desejada, mas em sua naturalização como destino único e universal. Ao assumir a universidade como destino quase natural, corre-se o risco de invisibilizar outras trajetórias, produzir silenciamentos e reforçar hierarquias entre os projetos de vida.

Embora haja reconhecimento da importância da formação cidadã e socioemocional — como destaca o Professor 8 ao afirmar que sua “maior preocupação [...] é com a preparação mesmo do cidadão” — ainda se mostra deficitário o acompanhamento sistemático dos projetos de vida individuais para o

período posterior à conclusão do Ensino Médio. No que se refere à integração curricular com esses projetos, o coordenador C2 relata a experiência do projeto “Professor Polvo”, inspirado em um documentário que evidenciava a resiliência e a capacidade adaptativa do animal como metáfora para a articulação entre áreas do conhecimento. Segundo o coordenador, “cada tentáculo é uma área do conhecimento que poderia ser articulada por meio de projetos”, buscando conciliar as expectativas do projeto de vida com os demais componentes da nova grade curricular (C2, Entrevista, 2025).

Essa proposta revela uma intencionalidade integradora e simbólica potente, ao conceber o currículo como uma rede de conexões. Contudo, o próprio coordenador reconhece a necessidade de:

Reservar momentos de escuta principalmente, não apenas esse posicionamento do professor de apenas falar, de apresentar os conteúdos, as discussões, mas também reservar momentos para que esses alunos possam se expressar e dizer o que realmente pensam, o que desejam, pois nós vemos que os estudantes atualmente estão sem perspectivas, sem sonhos, isso é muito sério na escola, então o projeto de vida é uma possibilidade, juntamente com as outras matérias, de ressuscitar essa busca por melhores condições de vida e de futuro profissional (C2, Entrevista, 2025).

Essa fala evidencia que, embora existam iniciativas pontuais de articulação, a escuta estruturada e sistemática dos projetos juvenis ainda não se consolidou como prática institucional. Apesar da preocupação da escola com a formação cidadã e com a construção de projetos de vida alinhados a uma perspectiva holística, persiste uma lacuna no que se refere à escuta ativa e ao acompanhamento contínuo das diferentes perspectivas de futuro dos jovens.

Como já apresentado anteriormente a concepção de integração curricular defendida por Beane (2003) ultrapassa a simples articulação entre disciplinas ou conteúdos. Para o autor, trata-se de organizar o currículo a partir de temas socialmente relevantes e significativos para os estudantes, construídos de forma colaborativa, de modo que a escola dialogue efetivamente com as experiências concretas da juventude. Nessa perspectiva, integrar não significa apenas reorganizar horários ou aproximar conteúdos afins, mas promover a articulação entre conhecimentos, experiências e relações sociais, consolidando uma cultura escolar mais dialógica e participativa. Nesse cenário, a atuação do coordenador do Novo

Ensino Médio torna-se estratégica, pois é ele quem pode mediar os processos de planejamento coletivo, fomentar espaços de escuta e estimular a construção de propostas que conectem o currículo às demandas reais dos estudantes — aspecto que se evidencia na fala da gestão apresentada a seguir:

Bom, existe uma figura central nessa questão da integração entre as disciplinas, que é o coordenador do novo ensino médio. Então o papel dele é exatamente esse. Fazer essa comunicação, essa ponte, porque eu acredito e vejo que é o pensamento mais vigente na educação atualmente. Essa educação horizontal, onde todo mundo se comunica, onde as disciplinas não existem caixinhas, não existem barreiras entre elas. Então acredito que isso também vale para os itinerários formativos. Então é tudo uma coisa só. Então os professores têm que enxergar que é um conhecimento ali que é trabalhado de ângulos diferentes. Eu entendo que, e aí eu sempre busco isso, que o coordenador alerte os professores para que esse conhecimento seja válido para os alunos, que ele faça sentido. É outra corrente que eu estudo muito nos meus estudos, que a educação tem que ter sentido para o estudante. Então ela tem que entrar no cotidiano do estudante. Não é o professor que tem que levar ele até o conhecimento clássico e ali elitizado. É o conhecimento que tem que ir até o universo do estudante [...]. Então, tem a ver com isso, sabe? A gente... a educação ela tem passado por essa transformação, essas transformações são lentas, mas os professores, eles têm que entender que aquilo tem que fazer sentido para que o aluno tenha interesse. Então, não é... Ah, esses alunos estão preguiçosos, mas esses alunos são diferentes e, aí, eles precisam de uma abordagem diferente, né? Então, o coordenador, ele é uma...essa figura, para mim, ele é essa figura-chave que tem que sempre estar sentando com os professores e, aí, o que a gente está fazendo? Vamos fazer um trabalho interdisciplinar? Eu acredito muito na força do trabalho interdisciplinar, porque são várias mentes pensando um único assunto. São vários olhares, são vários mundos que se encontram num assunto e aquilo sempre vai fazer um sentido para o aluno, né? O pulo do projeto interdisciplinar é isso, é ter algum ponto central e, geralmente, é um ponto do cotidiano, é algo da vida dos alunos que vai fazer sentido, onde a gente vai agregar esses saberes, né? (G1, Entrevista, 2025)

O gestor demonstra partilhar da ideia de uma prática pedagógica que busca se desvencilhar da fragmentação disciplinar como propõe Gallo (2009) apresentando defesa de uma educação “horizontal”, comunicativa e sem barreiras rígidas entre áreas assim como a lógica proposta pelo NEM. Quando apresenta a figura do coordenador como articulador dessa proposta interdisciplinar assume que essa integração não é espontânea: depende de liderança pedagógica e acompanhamento. Apesar de dar ênfase à necessidade de uma aprendizagem significativa e da

construção de um conhecimento que dialoga com o cotidiano e universo juvenil, ele reconhece que a mudança nas abordagens e práticas são graduais dando a entender que ainda pode existir resistência de alguns docentes a essas construções coletivas de sentido. Vale ressaltar que transformar essa visão em prática estruturada, com tempo, planejamento e engajamento coletivo como algo institucionalizado e não apenas centralizado na figura do coordenador, se desenha como um grande desafio para o processo de integração curricular na escola em questão.

O estudo de Ferraz (2024), ao abordar a integração curricular no contexto do NEM, evidencia que embora a integração e a interdisciplinaridade sejam reconhecidas por professores e equipe pedagógica como elementos centrais para a prática pedagógica no NEM, sua efetivação enfrenta inúmeros desafios. Entre os principais entraves destacam-se a ausência de espaços estruturados para o planejamento coletivo, o excesso de funções burocráticas - que acabam também roubando um tempo importante nas reuniões pedagógicas - e a pressão pelos resultados nas avaliações externas. Somado a isso a rotina corrida dos professores que em sua maioria possui mais de um cargo e não consegue dispor de tempo para participar de momentos adicionais de planejamento coletivo. Tais condições têm se tornado empecilhos graves à proposta de integração curricular.

Diante dos dados obtidos, percebe-se que a integração curricular, embora reconhecida como princípio estruturante do Novo Ensino Médio e valorizada pelos sujeitos da pesquisa, ainda se configura como um processo em consolidação na escola investigada. Há iniciativas planejadas e intencionalidade pedagógica, especialmente na articulação entre componentes curriculares e itinerários formativos, mas ainda existe uma lacuna quanto ao alinhamento com os projetos de vida dos jovens estudantes em questão.

Entretanto, tais práticas esbarram em limites estruturais, como a organização fragmentada do tempo escolar e a sobrecarga docente, além da permanência de uma cultura disciplinar historicamente consolidada e mantida pelo sistema de ensino apesar das mudanças propostas pelo NEM e BNCC. Soma-se a isso a centralidade dos exames externos como elemento tensionador na construção do currículo. Assim, a integração curricular revela-se menos como uma realidade plenamente institucionalizada e mais como um movimento - ou mesmo um anseio dos atores escolares - em um cenário de constantes reformulações no Ensino Médio.

Diante dos dados analisados, salienta-se que a implementação do NEM na escola investigada ocorre em meio a um descompasso entre os princípios que orientam a política e as condições efetivas de sua realização. Destacando-se, nesse contexto, a concepção de irrelevância de parte dos itinerários formativos por estudantes e professores, a existência de práticas curriculares orientadas pela centralidade dos exames externos para ingresso no ensino superior e a fragilidade dos mecanismos de escuta dos estudantes.

O que gera um conhecimento ainda limitado acerca dos projetos de vida estudantis, que são frequentemente pressupostos associados ao ingresso na universidade, trazendo assim um risco de não reconhecimento das trajetórias diversas desses jovens. Conclui-se então, que a integração curricular - principalmente quando alinhada ao projeto de vida dos estudantes para após a conclusão da educação básica - ainda não se configura como eixo estruturante das práticas pedagógicas da instituição e ocorre apenas de forma pontual em alguns projetos e iniciativas individuais.

Desse modo, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto adiante, busca reposicionar o projeto de vida como cerne da organização curricular, articulando-o de maneira mais efetiva aos diferentes componentes curriculares com vista a oportunizar um ensino mais voltado à realidade e aos anseios dos estudantes. Para tanto, propõe-se a revisão das ementas dos componentes dos IFs, a institucionalização de espaços de escuta estudantil, o fortalecimento do protagonismo juvenil e a consolidação de práticas de planejamento coletivo orientadas por projetos integradores.

Ao articular essas ações pretende-se avançar na construção de uma prática integradora que não apenas aproxime disciplinas e áreas afins, mas que se constitua como estratégia de aproximação entre escola e as múltiplas perspectivas de futuro estudantis, conferindo maior sentido às aprendizagens e ampliando as possibilidades de construção de seus percursos após o Ensino Médio.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A elaboração deste Plano de Ação Educacional fundamenta-se na concepção de integração curricular proposta por Beane (2003), para quem a organização do currículo deve partir de problemas, interesses e experiências significativas dos estudantes, articulando os diferentes componentes curriculares em torno de questões que façam sentido para suas vidas.

Nessa perspectiva, a integração curricular não se resume à aproximação entre disciplinas ou à criação de novos componentes curriculares, mas pressupõe a construção coletiva de experiências educativas que conectem o conhecimento escolar às demandas sociais e aos projetos de vida dos jovens. Assim, compreende-se que a efetivação da integração curricular depende não apenas de mudanças na estrutura do currículo, mas também da criação de espaços institucionais de diálogo, planejamento e participação que favoreçam o protagonismo estudantil e a atuação articulada dos professores.

A análise dos dados obtidos na pesquisa revelou importantes contribuições sobre o cenário de implementação e consolidação da política do Novo Ensino Médio na Escola Estadual na cidade de Juiz de Fora | MG. Como este trabalho está voltado a buscar práticas que favoreçam a integração curricular através do projeto de vida dos estudantes para o período que sucede a conclusão do ensino médio, constata-se que é imprescindível que a escola conheça e compreenda quais são essas perspectivas futuras desses jovens estudantes para então buscar a superação das barreiras que se colocam à integração curricular.

Através das colocações de professores e estudantes foi possível detectar a visão de irrelevância dos componentes curriculares de itinerários formativos o que por sua vez, compromete a prática integradora gerando desmotivação e ceticismo para com propostas ligadas a esta lógica. Somado a isso, os desafios quanto ao planejamento coletivo nas reuniões pedagógicas de módulo II também se apresentam como um entrave.

Por fim, as limitações enfrentadas pelo protagonismo estudantil dentro da instituição ainda revelam uma fragilidade dentro da relevância destes projetos de vida uma vez que se considera uma correlação direta entre o exercício deste protagonismo e o delineamento desses planos futuros.

Portanto, com vistas a minimizar essas dificuldades e criar práticas pedagógicas que se integrem aos projetos de vida dos discentes para após o ensino médio de forma a garantir um aprendizado mais significativo e alinhado à realidade dos estudantes é elaborado esse Plano de Ação Educacional (PAE).

Para a construção do plano com a proposição das intervenções a serem realizadas na instituição de ensino utilizaremos a ferramenta 5W2H, que segundo Mosso (2013) é um eficiente instrumento de organização e operacionalização das ações já que orienta o planejamento a partir da definição objetiva do que será feito (*What*), como será executado (*How*), por quem (*Who*), quando (*When*), onde (*Where*), por que (*Why*) e com quais recursos (*How Much*). Ao estabelecer responsáveis e prazos, a ferramenta contribui para a execução e o monitoramento das ações, reduzindo o risco de que o planejamento permaneça apenas no plano discursivo. Trata-se, portanto, de um recurso técnico que favorece a clareza, a viabilidade e o acompanhamento sistemático do PAE.

Inicialmente, para favorecer a clareza das ações propostas à instituição onde se desenvolveu o estudo, apresenta-se um quadro para o detalhamento dos desafios encontrados e as ações a serem desenvolvidas dentro de cada um dos eixos da pesquisa. Para, posteriormente, através da ferramenta 5W2H, expormos de forma sistemática cada uma dessas ações.

Quadro 7 – Problemas Identificados e Ações Propostas no PAE

(continua)

Eixo de Análise	Problema Identificado	Ação Proposta no PAE
Itinerários Formativos	Percepção de irrelevância dos itinerários formativos por parte de estudantes e professores e visão de inadequação aos exames seletivos de acesso ao ensino superior.	Revisão participativa das ementas dos itinerários; alinhamento temático com demandas dos estudantes; construção de projetos integradores com foco em problemas reais.
Integração Curricular	Dificuldades no planejamento coletivo; ausência de tempo estruturado para integração; fragmentação disciplinar; resistência docente.	Institucionalização de momentos regulares de planejamento por área e inter-áreas nas reuniões de módulo II; definição de projetos integradores semestrais; mediação ativa do coordenador do NEM como articulador curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 7 – Problemas Identificados e Ações Propostas no PAE

(conclusão)

Eixo de Análise	Problema Identificado	Ação Proposta no PAE
Projeto de Vida	Desconhecimento sistemático dos projetos de vida dos estudantes com foco implícito no ensino superior como destino majoritário.	Aplicação de diagnóstico anual de expectativas pós-EM com divulgação e discussão nas reuniões de módulo II; ampliação do debate sobre múltiplas trajetórias (ensino superior, técnico, empreendedorismo, inserção profissional).
Protagonismo Juvenil	Fragilidade de espaços institucionais permanentes de escuta estudantil; participação pontual e não sistematizada.	Implementação de um mural digital colaborativo permanente que favoreça a incorporação de devolutivas estudantis no planejamento pedagógico; fortalecimento do grêmio estudantil; e da representação discente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados coletados em campo apontam uma visão comum a estudantes e professores sobre os itinerários formativos que são descritos frequentemente como “desnecessários”, “irrelevantes” ou como não tendo tanta importância quanto às disciplinas da Formação Geral Básica até mesmo por não constarem no currículo das provas seletivas como o ENEM e o PISM. Para que este cenário seja modificado a primeira ação vem propor uma revisão das ementas dos itinerários oferecidos pela escola de forma a identificar as possibilidades de trabalhos integradores e de formas a adequá-los às aspirações dos estudantes abordando, se necessário, temas pertinentes ao programa das provas seletivas.

Quadro 8 – Proposta para Melhorar a Relevância dos IFs

(continua)

Elemento	Descrição
What (O que?)	Revisar as ementas dos itinerários formativos e elaborar projetos integradores interdisciplinares articulados à Formação Geral Básica e ao projeto de vida dos estudantes.
Why (Por quê?)	Minimizar a percepção de irrelevância dos itinerários, alinhar conteúdos ao programa de exames seletivos como PISM, fortalecer a integração curricular e ampliar a conexão com os projetos juvenis.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 8 – Proposta para Melhorar a Relevância dos IFs

(conclusão)

Elemento	Descrição
Where (Onde?)	No âmbito pedagógico da escola, através da criação de um drive compartilhado com as ementas de disciplinas e planos de curso, durante reuniões de módulo II.
When (Quando?)	Dias escolares de planejamento e início do ano letivo nos meses de fevereiro e março: diagnóstico das ementas através do drive compartilhado; 1º trimestre: elaboração dos projetos; 2º trimestre: implementação piloto; 3º trimestre: culminância na feira do saber com avaliação e ajustes.
Who (Quem?)	Responsável: Coordenador do NEM. Envolvidos: professores dos itinerários e da Formação Geral Básica, equipe gestora e representantes estudantis.
How (Como?)	Análise crítica das ementas; escuta estruturada dos estudantes através do mural digital e representação estudantil; definição de temas integradores e/ou geradores para o planejamento interdisciplinar com objetivos, metodologias e avaliação compartilhada; registro formal do planejamento.
How Much (Quanto?)	Baixo custo financeiro. Aplicar com recursos digitais e materiais próprios.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Essa proposta consiste na realização de um processo estruturado de revisão das ementas dos itinerários, articulado à escuta ativa dos estudantes e a construção de projetos integradores. Inicialmente, todas as ementas serão organizadas e disponibilizadas em um ambiente virtual compartilhado (drive institucional) que será compartilhado para que professores, coordenadores, especialistas e representantes discentes possam observar e realizar uma análise com critérios previamente definidos. Neste momento o objetivo principal será destacar pontos que possam se integrar a outros componentes curriculares, aos interesses dos estudantes e até mesmo ao programa de exames externos como o PISM.

Em paralelo, as contribuições dos estudantes serão coletadas através do mural digital colaborativo no intuito de identificar interesses, percepções de relevância e sugestões de temas. Com base nos dados coletados, serão definidos os temas integradores ou geradores para a construção do planejamento coletivo.

Feito esse levantamento, professores, coordenadores e especialistas podem construir, durante as reuniões de planejamento, propostas que, através de temas geradores, possam ser trabalhadas em um projeto integrador estruturado com

definição clara dos objetivos de aprendizagem, metodologias e avaliação compartilhada. As atividades aconteceriam ao longo do ano, mas teriam sua culminância na feira do saber que acontece anualmente na escola e já está consolidada como um projeto institucionalizado através do PPP.

Importante ressaltar que todo o planejamento deve ser registrado nos documentos institucionais para garantir a continuidade e o acompanhamento. Essa ação visa fortalecer a relevância pedagógica dos componentes curriculares dos IFs, promover a integração entre áreas do conhecimento e ampliar o sentido formativo do currículo no contexto do Novo Ensino Médio. Além de ampliar a participação estudantil nas decisões pedagógicas e na construção do currículo visando fortalecer o protagonismo e o aprendizado significativo.

O planejamento coletivo e a integração curricular figuram entre os grandes desafios da instituição para que o NEM atinja plenamente seus objetivos. A falta de tempo para o planejamento, a resistência de alguns professores ao trabalho interdisciplinar aliada ao grande número de disciplinas que promovem uma grande fragmentação disciplinar e dificultam o alinhamento das propostas curriculares até mesmo nas áreas do conhecimento afins têm comprometido essa integração.

A segunda proposta busca institucionalizar a proposta curricular integradora uma vez que se pôde constatar que a escola já desenvolve projetos nesta perspectiva e durante a roda de conversa alguns docentes expressaram uma posição favorável para que este tipo de projetos sejam uma constante na instituição. Eles acreditam inclusive que uma definição clara da proposta com apontamento de responsabilidades e orientações mais precisas possam facilitar a aplicação em sala de aula. No entanto, é preciso concretizar o planejamento coletivo dentro das reuniões mensais de Módulo II para evitar que se crie uma nova demanda para os professores que já vem relatando uma sobrecarga de atividades.

Quadro 9 – Institucionalização da Proposta Curricular Integradora

(continua)

What (O que será feito?)	Institucionalizar o planejamento e a execução de Projetos Integradores no âmbito do Novo Ensino Médio, com previsão formal no PPP e regimento escolar, calendário fixo de planejamento e modelo padronizado de projeto.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 9 – Institucionalização da Proposta Curricular Integradora

(conclusão)

Why (Por que será feito?)	Superar a fragmentação curricular, reduzir a dependência de iniciativas individuais e garantir articulação efetiva entre áreas do conhecimento, itinerários formativos e projeto de vida dos estudantes.
Where (Onde ocorrerá?)	Na escola investigada, envolvendo reuniões pedagógicas (Módulo II), encontros interáreas e aplicação em sala de aula nos componentes da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.
When (Quando será realizado?)	Início do ano letivo, com implementação progressiva:
Who (Quem será responsável?)	Coordenador do NEM (articulação geral); Equipe pedagógica (acompanhamento); Professores líderes de cada área (articulação e registro). Professores do Ensino Médio (execução e avaliação)
How (Como será feito?)	• Propor uma formação sobre integração curricular e uma discussão sobre uma possível identidade integradora para o EM da instituição. • Inserção formal no PPP; • Criação de calendário fixo de planejamento por área e interáreas; • Utilização de template único de projeto integrador; • Definição de avaliação compartilhada; • Inclusão obrigatória da vinculação ao projeto de vida; • Aplicação de instrumento avaliativo ao final de cada projeto e registro no DED.
How Much (Quanto custará?)	Baixo custo financeiro direto, utilizando carga horária já prevista para planejamento (Módulo II). Possível necessidade de investimento pontual em materiais pedagógicos, conforme disponibilidade orçamentária.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A proposta de institucionalização do planejamento de projetos integradores será desenvolvida de forma gradual e estruturada, conforme cronograma previamente definido, garantindo sua consolidação como prática pedagógica da escola. Num primeiro momento, propõe-se uma formação para os docentes e para a equipe pedagógica sobre integração curricular, visando iniciar uma discussão acerca da concepção de um perfil integrador para a proposta de Ensino Médio ofertada pela instituição. Essa proposta busca promover uma reflexão coletiva sobre a identidade da etapa final da Educação Básica na escola investigada e sobre o papel da

integração curricular na construção de aprendizagens mais significativas para os estudantes.

Caso a comunidade escolar assuma a integração curricular como princípio orientador do Ensino Médio da instituição, propõe-se a incorporação dessa concepção ao PPP, institucionalizando-a como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas e do planejamento escolar. A partir desse momento, o desenvolvimento de projetos integradores passa a constituir um compromisso institucional, orientando o planejamento coletivo, as reuniões de Módulo II e as ações voltadas à articulação entre os componentes curriculares e os projetos de vida dos estudantes.

Dessa forma, no primeiro mês, será realizada a revisão do PPP com o objetivo de inserir formalmente a proposta, assegurando sua legitimidade institucional. Nesse momento, também será definido um calendário fixo de planejamento, contemplando encontros por áreas e inter-áreas, de modo a viabilizar a articulação entre os diversos componentes curriculares.

Dessa forma, através da reformulação do PPP da escola com adequação às diretrizes integradoras do NEM e sistematizando os projetos integradores como proposta curricular, a instituição passaria a tornar esta prática significativa. Do regimento escolar passariam a constar os projetos integradores como formas de desenvolvimento da aprendizagem e como processos avaliativos escolares com pontuação definida.

No segundo mês, terá início a elaboração dos primeiros projetos integradores, orientados por um *template* único institucional, que deverá conter a definição de objetivos de aprendizagem, metodologias, estratégias de avaliação compartilhada, além disso deverá ser descrito no projeto como ele se articula com o projeto de vida dos estudantes.

A execução dos projetos ocorrerá ao longo de cada trimestre letivo, com desenvolvimento em sala de aula e articulação entre os professores envolvidos. Ao final de cada período, será aplicado um instrumento avaliativo que possibilite analisar tanto os resultados pedagógicos quanto a percepção dos estudantes sobre a relevância das atividades propostas. Esses dados serão sistematizados e registrados no Diário Escolar Digital (DED), com vias a permitir o monitoramento contínuo.

A definição clara de responsáveis pelo planejamento, registro e execução do projeto constitui elemento estratégico para garantir sua continuidade e institucionalização, evitando que a iniciativa fique condicionada a fatores

circunstanciais, como mudanças na gestão, maior ou menor articulação do coordenador ou disponibilidade pontual dos docentes. Ao formalizar atribuições, prazos e procedimentos, a escola reduz a personalização das ações e fortalece sua consolidação como prática pedagógica estruturante. Ademais, a ausência de uma organização formal do projeto tem favorecido interpretações difusas, resistências docentes e a permanência de práticas fragmentadas, dificultando a efetivação de uma proposta curricular verdadeiramente integrada.

Quanto ao projeto de vida dos estudantes para após a conclusão do Ensino Médio o que se pôde perceber é que existe uma pressuposição generalizante de que o destino esperado para a maioria dos estudantes seja o ingresso no ensino superior, especialmente por meio do ENEM ou do PISM. No entanto, os dados desta pesquisa revelam que esta não é a realidade da totalidade dos estudantes e principalmente que existem demandas diferenciadas entre os turnos diurno e noturno. E ainda é válido lembrar que, conforme já discutido neste trabalho, os projetos de vida devem contemplar múltiplas trajetórias formativas e profissionais, portanto, se torna primordial o conhecimento sobre os projetos de vida desses estudantes para após a conclusão da educação básica para que se possa construir uma proposta pedagógica alinhada a esses planos e empenhada na produção de um aprendizado significativo.

Nesse intuito, segue o planejamento de uma ação para que passe a existir um mapeamento dos projetos estudantis na busca de uma integração dos componentes curriculares a esses projetos.

Quadro 10 – Aplicação de Diagnóstico Anual dos Projetos de Vida para Depois do EM

(continua)

What (O que será feito?)	Aplicação anual de instrumento diagnóstico para levantamento das expectativas dos estudantes quanto às trajetórias pós-Ensino Médio (ensino superior, educação técnica, empreendedorismo, inserção no mercado de trabalho), com socialização e discussão dos resultados nas reuniões de Módulo II.
Why (Por que será feito?)	Identificar a pluralidade de projetos juvenis, subsidiar o planejamento curricular e reduzir o descompasso entre as expectativas docentes e os projetos de vida dos estudantes, fortalecendo a integração curricular ao projeto de vida.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 10 – Aplicação de Diagnóstico Anual dos Projetos de Vida para Depois do
EM

(conclusão)

Where (Onde ocorrerá?)	Aplicação em todas as turmas do Ensino Médio; análise e discussão nas reuniões pedagógicas (Módulo II) e, quando pertinente, no Conselho de Classe e no planejamento interáreas.
When (Quando será realizado?)	Aplicação no início de cada ano letivo (fevereiro); socialização dos resultados no mês de março; reavaliação ou atualização no decorrer do ano letivo, se necessário.
Who (Quem será responsável?)	Coordenador do NEM (organização e sistematização dos dados); equipe pedagógica (mediação das discussões); professores regentes (aplicação do instrumento e diálogo com as turmas).
How (Como será feito?)	• Elaboração de questionário estruturado (formulário digital ou impresso); • Sistematização dos dados em relatório sintético; • Apresentação dos resultados nas reuniões pedagógicas; • Planejamento de ações curriculares e projetos integradores a partir das demandas identificadas; • Promoção de debates com estudantes sobre múltiplas trajetórias formativas.
How Much (Quanto custará?)	Baixo custo financeiro, utilizando recursos institucionais (Google Forms ou impressão simples). A demanda principal será de tempo pedagógico para análise e discussão dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Inicialmente será elaborado um questionário estruturado, aplicado preferencialmente em formato digital (com possibilidade de versão impressa para garantir maior alcance), contendo questões objetivas e abertas sobre expectativas para após a conclusão do ensino médio, interesses formativos, percepção sobre os componentes curriculares (inclusive dos itinerários) e avaliação das experiências escolares. O instrumento deverá contemplar diferentes trajetórias possíveis, como ensino superior, educação técnica, inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo, evitando induzir respostas únicas.

Após a aplicação, os dados serão organizados e sistematizados de uma forma sintética de forma a produzir um material que servirá de base para a reflexão e planejamento coletivo sendo apresentado nas reuniões de Módulo II a fim de subsidiar discussões sobre a adequação curricular, relevância dos itinerários formativos e possibilidades de integração ao projeto de vida dos estudantes. Essa análise

constituirá um facilitador ao planejamento de projetos integradores, ação que já foi detalhada anteriormente nesse plano.

O objetivo dessa proposta é que professores e equipe pedagógica da escola possam conhecer quais são as aspirações dos estudantes da instituição e, assim, possam elaborar os projetos integradores que estejam alinhados aos projetos de vida destes jovens estudantes e possam favorecer escolhas formativas coerentes com contextos pessoais e coletivos. Já que, na roda de conversa e entrevistas, foi possível compreender que os professores e equipe gestora consideram a importância desse conhecimento para a prática pedagógica e apesar de já praticarem a sondagem desses projetos isso acontecia de forma individualizada e a proposta aqui apresentada possibilitará a ampliação desse processo e divulgação dos resultados para todo o corpo docente e equipe escolar.

Uma das queixas frequentes nas rodas de conversa com os estudantes foi a percepção de que não são ouvidos e que a escola vem construindo uma cultura do “não”. Eles também enfatizaram que embora o grêmio seja um avanço para a representatividade estudantil, ainda não consegue abranger as individualidades. Sabemos o quão difícil é contemplar essas particularidades, mas entendemos que é de suma importância que a voz dos jovens estudantes seja realmente considerada. Para tanto, a proposta a seguir apresenta uma possibilidade de escuta ativa aos jovens do ensino médio da escola em questão.

Quadro 11 – Implementação do Mural Digital Colaborativo

(continua)

What (O que será feito?)	Implementação de um mural digital colaborativo que funcionará como instrumento interativo para coleta, sistematização e devolutiva das percepções estudantis sobre currículo, itinerários formativos e projeto de vida.
Why (Por que será feito?)	Para institucionalizar a escuta ativa, ampliar o protagonismo juvenil, reduzir a distância entre planejamento pedagógico e expectativas estudantis e incorporar devolutivas ao planejamento coletivo.
Where (Onde ocorrerá?)	Em ambiente virtual institucional (Padlet ou outra ferramenta definida pela escola).
When (Quando será realizado?)	Implantação no início do ano letivo; abertura contínua do canal; síntese e devolutiva trimestral nas reuniões de Módulo II

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 11 – Implementação do Mural Digital Colaborativo

(conclusão)

Who (Quem será responsável?)	Coordenador do NEM (responsável direto pela gestão do mural); equipe gestora (supervisão); representantes de turma e/ou Grêmio Estudantil (mobilização discente); professores voluntários.
How (Como será feito?)	- Criação de um mural digital colaborativo para sugestões e avaliações. - Espaço virtual estruturado por temas (itinerários, integração curricular, projeto de vida, protagonismo). - Exibição trimestral das contribuições. - Apresentação das devolutivas nas reuniões de Módulo II. - Divulgação dos encaminhamentos à comunidade escolar.
How Much (Quanto custará?)	Custo financeiro mínimo, utilizando plataformas gratuitas já disponíveis; investimento principal será de tempo institucional para análise e devolutiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa proposição visa institucionalizar um canal permanente de escuta ativa, por meio de um mural digital colaborativo, destinado a coletar, sistematizar e incorporar as percepções, expectativas e propostas dos estudantes ao planejamento pedagógico, fortalecendo o protagonismo juvenil e promovendo maior alinhamento entre currículo, itinerários formativos e projetos de vida no contexto do Novo Ensino Médio.

Para dar início a proposta será criado um mural digital colaborativo, acessível aos estudantes durante todo o ano letivo, que permitiria desde o envio de sugestões, avaliações e apontamentos relacionados à experiência escolar como também a interação com os colegas através de curtidas e comentários. Para ampliar a qualidade das contribuições, o instrumento será estruturado por eixos temáticos, como os itinerários formativos, integração curricular, projeto de vida e protagonismo estudantil.

Paralelamente, será organizado um comitê de mediação com a coordenação e membros do Grêmio e das representações estudantis para delimitar regras de uso e fazer a curadoria das postagens para evitar situações desagradáveis e conflituosas. Além disso, para garantir o acesso e divulgação entre os estudantes, bem como a possibilidade de acompanhamento por parte da comunidade escolar serão espalhados *QRcodes* de acesso e divulgados links nos grupos de turmas.

As contribuições recebidas serão exibidas trimestralmente nas reuniões pedagógicas, para que se observe as principais demandas, recorrências e pontos

críticos. Esses dados serão apresentados de modo a também subsidiar o planejamento coletivo, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas e nos projetos integradores.

Por fim, será realizada a devolutiva aos estudantes seja através de rodas de conversa ou usando as contribuições como ponto de partida para debates ou ainda compartilhando esses resultados nos murais de uma forma mais simples como utilizando frases, imagens, gráficos ou até mesmo mudanças concretas geradas a partir da participação estudantil. Esse retorno é fundamental para garantir a credibilidade do processo, fortalecer o protagonismo estudantil e consolidar uma cultura de participação efetiva na escola.

Compreendemos que existem muitas limitações neste tipo de escuta e que podem surgir situações conflituosas, mas acreditamos que é impossível falar de protagonismo em um ambiente em que o estudante não sente a relevância de suas ideias frente à instituição de ensino.

Logo, a implementação desse Plano de Ação Educacional (PAE) busca responder, de forma sistematizada e intencional, às fragilidades identificadas na implementação do Novo Ensino Médio no que tange à integração curricular e sua articulação através dos projetos de vida estudantis e na promoção do protagonismo.

O PAE apresenta proposições que deslocam a discussão e apontamento dos problemas para a construção de encaminhamentos concretos. Quando propõe ações que buscam institucionalizar mecanismos de integração e escuta ativa passa a não depender de iniciativas individuais, mas a constituir uma política da instituição.

Além disso, as propostas de criação de mecanismos que estabeleçam a escuta ativa e o fortalecimento do protagonismo e da representatividade juvenil apresentam coerência frente às normativas do NEM uma vez que essa se fundamenta na flexibilização, no protagonismo e na construção dos projetos de vida. Assumindo ainda importância do ponto de vista da gestão democrática quando possibilita a participação dos estudantes nas decisões e proposições junto à comunidade escolar.

Por fim, o PAE configura-se como um instrumento de reorganização pedagógica que busca consolidar a integração curricular como prática institucional, alinhando-a às demandas reais dos estudantes e às finalidades formativas do Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propõe analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio em uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no contexto do Novo Ensino Médio implantado nessa instituição no ano de 2022. Cabendo ressaltar que a motivação inicial para esta pesquisa veio da minha prática docente atuando com diversos componentes curriculares dos itinerários formativos dentre eles o Projeto de Vida e percebendo nesse cenário a dificuldade no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

No intuito de compreender as mudanças ocorridas na educação brasileira que levaram até a reforma do ensino médio em 2017 traçamos um histórico observando as legislações que definiram estas reestruturações partindo da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos. Destacando também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) por incorporar o Ensino Médio à Educação Básica e reafirmar sua função formativa voltada à preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Além disso, o capítulo 2 também descreveu outras normatizações que causaram impacto no Ensino Médio brasileiro e que culminaram com a proposta da reforma de 2017 que estabeleceu as transformações que deram origem ao denominado Novo Ensino Médio através da Lei 13.415/2017 e posteriormente alterado pela Lei 14.945 de 2024. Tais reformas propuseram uma reorganização curricular pautada na flexibilização, por meio dos itinerários formativos, na valorização do protagonismo juvenil e na construção do projeto de vida como eixo integrador do percurso formativo dos estudantes.

Assim, neste mesmo capítulo, foram feitas observações sobre o papel do projeto de vida e da integração curricular dentro dessa proposta de política educacional, além de lançar um olhar sobre as particularidades da sua implementação no estado de Minas Gerais através das resoluções específicas, currículo referência e orientações para a estruturação efetiva na escola. Adicionalmente, buscamos descrever a implementação do NEM na escola e também como o Projeto Político Pedagógico da instituição retrata o projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio e suas perspectivas para o momento após sua conclusão.

Neste cenário da instituição pesquisada o que se pôde observar foi uma busca constante pela compreensão das mudanças advindas do formato do NEM e empenho na realização de propostas que tornassem a integração curricular uma sistemática. No entanto, as inúmeras modificações que anualmente ocorriam no formato da oferta do EM trouxeram desafios diversos na concretização das propostas.

Nesse sentido, apesar de concordar que o Ensino Médio precisa ser mais estimulante e engajador junto aos estudantes com a promoção de um currículo que esteja mais voltado ao repertório cultural e social dos jovens. É louvável proposições como as do NEM, sobretudo no que concerne ao protagonismo juvenil, à flexibilização curricular e à construção do projeto de vida como elemento integrador, porém sua materialização no cotidiano escolar ainda se mostra incipiente. A escola demonstra esforços de adequação, porém carece de mecanismos mais sistemáticos de planejamento, acompanhamento e avaliação que garantam a efetiva integração curricular e a consolidação dessas propostas.

Para buscar a compreensão deste cenário na escola estadual estudada foi imperioso compreender os conceitos de integração curricular, protagonismo e projeto de vida através de um referencial teórico para então partir a campo e proceder a análise dos dados obtidos. A pesquisa de campo consistiu na realização de rodas de conversa com estudantes do ensino médio diurno e noturno, uma roda de conversa com professores que atuam no Ensino Médio, entrevistas com coordenadores que atuaram à frente do NEM e com gestores da instituição.

Para a análise dos dados obtidos delimitamos três blocos temáticos no intuito de compreender as possibilidades e os desafios na implementação e concretização da política do NEM nesta escola estadual. No primeiro bloco iniciamos observando as percepções dos participantes com relação ao NEM e vimos que para além da ampliação estrutural com o aumento da carga horária e oferta dos itinerários formativos o NEM trouxe demandas muito maiores no que diz respeito ao planejamento e à articulação curricular.

A percepção de irrelevância dos componentes dos itinerários aparece como realidade entre estudantes e professores, embora estes últimos salientam que o conteúdo proposto possui relevância mas não haveria a necessidade de separá-lo da formação geral básica, o que viabilizaria a integração curricular como instrumento facilitador.

Em meio a este processo foi possível observar uma responsabilização silenciosa dos docentes que, mesmo sem uma formação específica, se viram designados a ministrar componentes curriculares que, muitas vezes, não apresentam uma definição curricular clara, assim eles acabam assumindo a tarefa de construir conteúdos, metodologias e critérios avaliativos de forma autônoma, porém sem o devido suporte formativo e estrutural resultando na produção de uma intensificação do trabalho docente deslocando uma responsabilidade estrutural para o plano individual.

Ademais os dados reforçam os efeitos paradoxais da flexibilização curricular prevista na proposta como mecanismo de reduzir a fragmentação curricular, mas que na realidade produziu um aumento no número de disciplinas, que em determinado momento superaram vinte, uma dispersão e pulverização do conteúdo além de promover, neste contexto, uma dificuldade na integração curricular efetiva. O que somado às limitações estruturais da escola pública que ainda carece de recursos materiais e apresenta uma infraestrutura deficiente compõe um cenário que dificulta a efetivação dessa política.

No segundo bloco direcionamos o olhar ao projeto de vida e o protagonismo dos estudantes dentro da instituição de ensino e pudemos depreender que existe um esforço da instituição para consolidar o protagonismo através do grêmio estudantil e em diversos projetos escolares como os jogos interclasse e a feira do saber. No entanto, ainda persistem relatos de pouca escuta e de uma participação estudantil limitada e, por vezes, simbólica demonstrando uma cultura institucional ainda centralizadora.

Observa-se que a escola tende a operar a partir da premissa de que o projeto de vida dos estudantes está majoritariamente orientado para o ingresso no ensino superior. Essa expectativa, ainda que não formalizada, estrutura práticas pedagógicas e discursos institucionais. No entanto, apesar do reconhecimento da importância das subjetividades juvenis na construção das práticas pedagógicas, a ausência de dispositivos institucionais de escuta sistemática dificulta o conhecimento aprofundado das aspirações reais dos estudantes, gerando uma tensão entre o discurso da personalização dos percursos e a padronização das expectativas de futuro.

Por assim dizer, o projeto de vida continua a revelar as contradições presentes na proposta do Novo Ensino Médio. Embora a política apresente a ideia de flexibilização curricular e a promessa de personalização dos percursos formativos,

observa-se um descompasso entre essa suposta inovação e a estrutura avaliativa externa que regula o acesso ao ensino superior.

Os processos seletivos permanecem centrados nas disciplinas da Formação Geral Básica, reforçando a hierarquização dos conhecimentos e mantendo a Formação Geral Básica como eixo predominante. Tal cenário intensifica a vulnerabilidade dos estudantes da escola pública e coloca a prática pedagógica da instituição diante de um dilema permanente: conciliar a formação integral do estudante com a preparação para exames que possibilitem o ingresso no ensino superior e a continuidade da trajetória acadêmica.

O terceiro bloco traz reflexões sobre a integração curricular que, embora se apresente como um anseio coletivo, ainda enfrenta limites estruturais. O que se pode concluir é que para que a integração deixa de ser um horizonte político-pedagógico ela depende de uma reorganização do trabalho e do planejamento coletivo, mas esbarra em questões como o tempo institucional dedicado ao planejamento, a resistência docente, falta de formação continuada e a falta de estruturação sistêmica dos projetos integradores.

Paralelamente, ainda que se observe uma articulação entre os diferentes componentes curriculares, não se verifica, necessariamente, uma integração efetiva entre o currículo e os projetos de vida juvenis. Tal distanciamento decorre, em primeiro lugar, da dificuldade de alinhar os conteúdos escolares às expectativas e aspirações concretas dos estudantes. Soma-se a isso a inexistência de um mapeamento sistemático desses projetos, prevalecendo iniciativas pontuais e individualizadas por parte de alguns docentes na tentativa de conhecer os planos futuros dos jovens.

Assim, no intuito de responder a nossa questão norteadora que buscava compreender de que maneira a escola pode promover a integração dos componentes curriculares através dos projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio, foi construído um Plano de Ação Educacional (PAE) que, com o auxílio da ferramenta 5W2H, apresenta o detalhamento das proposições que visam estabelecer possíveis caminhos para essa integração

O PAE propõe a implementação de estratégias voltadas ao mapeamento sistemático dos projetos de vida dos estudantes, à criação de espaços institucionais de escuta e à promoção de momentos de planejamento coletivo entre docentes, com vistas a fortalecer a integração entre currículo, itinerários formativos e expectativas

juvenis. As ações incluem a aplicação de instrumentos diagnósticos, rodas de diálogo com estudantes e a organização de encontros pedagógicos para articulação curricular, buscando consolidar a integração como prática institucional e não apenas como intenção normativa.

Espera-se que este Plano de Ação possa fortalecer as práticas pedagógicas da instituição, que já demonstra empenho em acolher e conhecer seus estudantes, mas que anseia pela sistematização de um trabalho integrado, capaz de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e alinhada aos projetos de vida dos jovens do Ensino Médio. Entende-se, portanto, que as discussões sobre a integração curricular nessa etapa de ensino não se encerram aqui e que os dados apresentados nesta dissertação podem fomentar estudos futuros e subsidiar novas ações educacionais, tanto no interior da escola investigada quanto em outros contextos escolares.

Ao longo desta pesquisa, fui confrontada com algumas constatações que provocaram minhas próprias concepções sobre a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio. Embora eu já reconhecesse sua importância no plano teórico, os achados evidenciaram que, na prática, nós, enquanto escola, ainda atuamos de maneira fortemente disciplinar. Essa constatação me levou a refletir que tal dificuldade não se deve apenas a uma questão individual, mas também à ausência de apropriação mais consistente dos fundamentos da integração curricular, às condições de trabalho - especialmente o tempo reduzido para o planejamento coletivo - e, em certa medida, às resistências que nós mesmos construímos diante das mudanças que nos desafiam e diga-se de passagem o Novo Ensino Médio chegou como um desafio intempestivo, disruptivo e verticalizado colocando a equipe escolar diante de alguns dilemas não previstos nos textos orientadores.

No que se refere ao projeto de vida, percebo que minha prática também foi ressignificada. Embora eu buscasse conhecer os projetos e expectativas dos estudantes no âmbito da disciplina de PV, a pesquisa me fez compreender que esse movimento precisa ser muito mais amplo. Não se tratando apenas de uma ação localizada ou individualizada, mas de uma construção coletiva, que envolva toda a escola e considere diferentes realidades, como as especificidades do turno noturno, que muitas vezes permanecem à margem das discussões curriculares.

Um dos aspectos que mais me inquietou ao longo da investigação foi a contradição entre o reconhecimento, por parte dos participantes, da importância do

Projeto de Vida e as recentes mudanças da política educacional de Minas Gerais, que levaram à incorporação de seus conteúdos a outros itinerários e à extinção da disciplina como componente específico. Essa decisão, a meu ver, não apenas coloca em xeque a continuidade do trabalho desenvolvido, mas também sinaliza um movimento de enfraquecimento de uma proposta que vinha se consolidando como espaço de escuta e de construção de sentido para os estudantes.

Diante desse cenário, permaneço com inquietações que ultrapassam as respostas que esta pesquisa conseguiu construir. Questiono-me em que medida a atual configuração do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais será capaz de sustentar práticas efetivamente integradoras; se o projeto de vida conseguirá manter sua centralidade em meio às reconfigurações curriculares; e, ainda, se as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) serão suficientes para enfrentar desafios que são, ao mesmo tempo, formativos, estruturais e culturais.

Por fim, reconheço que esta pesquisa também transformou minha forma de olhar para a escola e para minha atuação docente. Mais do que buscar respostas, ele me ensinou a qualificar minhas perguntas, ampliando minha compreensão sobre os limites e as possibilidades da integração curricular. Ao mesmo tempo, evidencia que ainda há caminhos a serem investigados, especialmente no que se refere à construção de estratégias institucionais que fortaleçam o trabalho coletivo e garantam que o projeto de vida não se perca como princípio formativo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ediney Aredes. **Gerenciamento e diversificação curricular das eletivas no ensino médio em tempo integral: ações voltadas para o aprimoramento da disciplina com ênfase no protagonismo estudantil em uma escola estadual de Minas Gerais**. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608/1603>. Acesso em: 25 maio 2025.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEANE, James A. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Tradução de Aurora Narciso. Lisboa: Didáctica, 2002.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BORGES, Lô; BORGES, Márcio. **Quem sabe isso quer dizer amor**. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. Pietá. [S. l.]: WEA, 2002. 1 CD, faixa 5.

BORTONE, Douglas Franco; SANTOS, Mateus José dos; MELLO, Rita Márcia de Vaz. Reflexões sobre a disciplina Projeto de Vida no Estado de Minas Gerais: tensões, perspectivas e profissionalização docente. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, Paracatu, v. 50, n. 14, p. 196-207, jul./set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47247/1809.1628.50.14>. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5576. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera o art. 214 da Constituição Federal, para dispor sobre o plano nacional de educação, e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 24 jan. 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento nº 4.337, de 2012**. Cria Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Brasília, DF, 15 mar. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento, e dá outras providências. Brasília, DF, 27 nov. 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; 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 República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024**, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Republicada no Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 66, p. 94-97, 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

CAMPOS, Mariana Almeida Pina de. **As vozes das juventudes: a participação estudantil nos órgãos representativos de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais**. 2025. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. **Blog Protagonismo Juvenil**, 20 jun. 2007. Disponível em: <https://protagonismojuvenil.blogspot.com/2007/06/o-adolescente-como-protagonista.html>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42630>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O ensino médio pós-LDBEN/1996: avanços e desafios. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPAE, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora: [s. n.], 2022.

ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA. **Levantamento de dados administrativos e pedagógicos da escola: ano letivo de 2026**. Juiz de Fora: [s. n.], 2026. Documento interno.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? Perfil docente deste componente curricular do ensino médio. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 6 jun. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papius, 2011b.

FERRAZ, Josiane Badaró. **A gestão pedagógica na implementação da proposta curricular do Novo Ensino Médio na EE Luiz Salgado Lima**. 2024. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

FERREIRA, Adriana Moreira dos Santos. **Participação discente na escola pública de ensino médio: a perspectiva dos alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2026.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out. 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do

ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação tecnológica e o ensino médio: concepção, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Trabalho e políticas públicas de educação: projetos em disputa na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UFF; UERJ; EPSJV, 2007. p. 11-24.

GALLO, Sílvia. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: **Currículo: conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/TV Escola, 2009. p. 15-24.

GIROUX, Henry Armand. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. London: Routledge, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1176797>. Acesso em: 6 jun. 2026.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-113643/>. Acesso em: 25 jul. 2026.

GONÇALVES, Ana. Integração curricular do NEM: desafios do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16374>.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; DANTAS, Ana Cláudia Santana; CASTRO, Ludimila Duque de. Projeto de vida no ensino médio integrado como estratégia de permanência e êxito. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 73-86, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v7i3.1226>. Disponível em: <https://revistas.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1226>. Acesso em: 6 jun. 2026.

JUPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-9, out. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/7401>. Acesso em: 7 jun. 2025.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Cap_2_Em_Defesa_da_Escola.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 192/SEE/CEE – Plenário/2021, de 31 de março de 2021. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE-MG, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?controller=document&id=26473-parecer-n-192-see-cee-plenario-2021>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio. **Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM, de 16 de dezembro de 2021**. Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021b. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/documents/43905/0/Memorando+Circular+N%C2%BA+26_2021_SEE_DIEM+-+atribui%C3%A7%C3%B5es+do+Coordenador+Geral+e+Coordenador+por+%C3%81rea+do+Conhecimento.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657**, de 12 de novembro de 2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2021_RESOLUCAO-SEE-No-4.657-2021-matrizes-Novo-Ensino-Medio-para-2022.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.672**, de 22 de novembro de 2021. Dispõe sobre a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021d. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1171230599/iofmg-secao-1-23-11-2021-pg-17>. Acesso em: 18 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777**, de 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29691-resolucao-see-n-4777-2022. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.789**, de 16 de novembro de 2022. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: SEE/MG, 2022c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1177691792/iofmg-secao-1-17-11-2022-pg-25>. Acesso em: 18 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio. **Caderno Pedagógico: Itinerário Formativo: orientações para o 1º ano – Novo Ensino Médio 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bnLZML8ITw7vgscjibdtA07XcUeeUeHQ/view>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno pedagógico: Projeto de Vida**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador para o coordenador do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.908**, de 11 de setembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-908-2023/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920**, de 6 de outubro de 2023. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.925**, de 10 de novembro de 2023. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023e. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1322492236/iofmg-secao-1-11-11-2023-pg-24>. Acesso em: 18 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.084**, de 21 de outubro de 2024. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.085**, de 30 de outubro de 2024. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: SEE/MG, 2024b. Disponível em: <https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MOSSO, Mario Manhães. **Planejamento educacional estratégico e tático: educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: ESC, 2013. Disponível em: <https://mariomanhaes.com.br/wp-content/uploads/2017/06/planejamento-educacional-estrategico-tatico.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NICOLESCU, Basarab. **A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável**. Paris: Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires – CIRET, 2012. Disponível em: <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em: 6 jun. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

PAIVA, Silvani Aparecida Ribeiro de; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. A reforma do ensino médio em duas regiões “das” Minas Gerais: em foco o financiamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41., 2023, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPEd, 2023. GT05 – Estado e Política Educacional. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PIAGET, Jean. **La construction du réel chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1937.

QEDU. **Censo Escolar: dados da escola pesquisada**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

RABÊLLO, Maria Eleonora Dantas Lemos. **O que é protagonismo juvenil?** Pesquisa e Ação. Rio de Janeiro: CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescente, Pelourinho, 2009. Disponível em: https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/52863/mod_resource/content/2/Protagonismo%20juvenil.pdf. Acesso em: 6 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>.

RAMOS, Marise Nogueira; MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, edição temática 3, p. 451-479, set. 2022. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/download/1279/1160/2052>. Acesso em: 12 set. 2025.

RESENDE, Vinícius Aparecido Corrêa. Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (2021-2022): inovação? Diante das novas construções sociais de aprendizagem. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 11, p. e6929, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n11-174>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6929>. Acesso em: 31 maio 2025.

RODRIGUES, Adriège Matias; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 3, p. 15-38, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.37>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24105>. Acesso em: 14 jul. 2026.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. A transformação da identidade docente no Novo Ensino Médio: professor ou orientador? **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 295-316, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/23179>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e510535, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e510535>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10535>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? What course will the last stage of basic education take? **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SOUZA, Laís Negrão de; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Orientações para a formação do estudante no Ensino Médio: retorno à Teoria do Capital Humano? **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e13[2025], 2025. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17722>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17722>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade [online]**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

VELOSO, Raphaella Braga Martins. **Reforma do Ensino Médio no Brasil: desafios da gestão pedagógica no processo de implementação e seus efeitos na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

XAVIER, Lázaro Rodrigues. **Gestão escolar e protagonismo juvenil: desafios e estratégias na implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Cabeceira de São Pedro Teófilo Otoni/MG**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

APÊNDICE A – Roteiro para a Roda de Conversa com os Alunos

1- Introdução

Abertura e Apresentação

Apresentação da proposta da roda de conversa;

Explicação sobre a importância da participação dos estudantes;

Garantia de um espaço seguro e acolhedor para diálogo.

Perguntas Norteadoras

Bloco 1- Introdução

- 1- Você poderia dizer qual ano do Ensino Médio cursa, quantos anos você tem e quando começou a estudar nessa escola?
- 2- Poderia descrever sua trajetória escolar?
- 3- Você faz alguma outra atividade como por exemplo curso profissionalizante, preparatório para PISM/ENEM, ou até mesmo trabalha?
- 4- O que você conhece sobre as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio?

Bloco 2 - Projeto de Vida e Protagonismo

- 5- Quais são os seus planos para o momento posterior a conclusão do EM?
- 6- Como a escola pode te ajudar a se preparar melhor para o seu futuro?
- 7- Vocês acham que os componentes curriculares (disciplinas) podem ajudar de alguma forma para o seu futuro? Se sim, como? Se não, por quê?
- 8- Quais sugestões/ contribuições você gostaria de dar para que a escola possa considerar os seus planos para o futuro, os seus interesses, nas práticas pedagógicas?
- 9- O que você pensa sobre a disciplina de Projeto de Vida?
- 10- Você acredita que há oportunidades de vocês realizarem ações importantes fora dos momentos das aulas?
- 11- A escola abre espaços e momentos para vocês realizarem ações e tomarem a iniciativa quanto a questões importantes para a vida dos estudantes da comunidade escolar? Dê exemplos.
- 12- Como são as iniciativas dos estudantes aqui na escola?

Bloco 3- Integração Curricular

13- Você percebe que há alguma relação entre as diferentes disciplinas?

14- Você consegue perceber um esforço dos professores para relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas? Pode citar exemplos.

15- Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essa integração entre as diferentes disciplinas e relacioná-las mais a sua realidade?

*Antes de finalizarmos, há algo que vocês gostariam de comentar, sugerir ou destacar sobre o Novo Ensino Médio e suas experiências na escola, que não apareceu nas perguntas anteriores?

APÊNDICE B – Roteiro para a Roda de Conversa com Professores

Objetivo: Investigar a percepção dos professores sobre a integração entre os diferentes componentes curriculares e o Projeto de Vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio.

Abertura e apresentação da proposta da roda de conversa;

Explicação sobre a importância da participação dos professores;

Garantia de um espaço seguro e acolhedor para diálogo.

Perguntas Norteadoras

Bloco 1- Introdução

- 1- Poderia nos dizer qual(is) disciplinas lecionam e há quanto tempo trabalham nesta escola?
- 2- Você trabalha apenas com EM ou também em outros segmentos?
- 3- Você trabalha em outras escolas?
- 4- Qual é a sua carga horária semanal?
- 5- Poderia contribuir com algumas percepções sobre o Novo Ensino Médio e sua implantação na escola?

Bloco 2- Projeto de Vida e Protagonismo

- 6- Você sabe quais são os planos de seus alunos para o momento após a conclusão do ensino médio?
- 7- Você acredita que esse Projeto de Vida influencia sua prática pedagógica? Como?
- 8- O que acham sobre a disciplina Projeto de Vida?
- 9- Você adapta o conteúdo da sua disciplina para atender aos interesses e aspirações dos estudantes? Como?
- 10- Qual sua percepção sobre o protagonismo dos estudantes na escola?

Bloco 3- Integração Curricular

- 11- Você percebe que há uma integração entre os diferentes componentes curriculares? Se sim, dê exemplos.
- 12- Quais desafios você vivencia na integração dos componentes curriculares?

13- Como você percebe a integração entre os componentes curriculares e o Projeto de Vida para o período após a conclusão do ensino médio dos estudantes?

14- O que poderia ser feito para melhorar essa integração e tornar o aprendizado mais significativo?

15- Como a escola pode apoiar os professores na implementação de práticas pedagógicas alinhadas ao Projeto de Vida período após a conclusão do ensino médio dos estudantes?

*Antes de finalizarmos, há algo que vocês gostariam de comentar, sugerir ou destacar sobre o Novo Ensino Médio e suas experiências na escola, que não apareceu nas perguntas anteriores?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Coordenadores Novo Ensino Médio

Perguntas

Bloco 1- Introdução

- 1- Você poderia falar sobre a sua formação acadêmica e qual sua área de atuação aqui na escola?
- 2- Em qual período você esteve à frente da coordenação do NEM?
- 3- Você poderia compartilhar um momento marcante que vivenciou durante a implementação do Novo Ensino Médio na escola?
- 4- Se pudesse descrever a experiência de coordenar o Novo Ensino Médio em uma palavra ou frase, qual seria e por quê?

Bloco 2- Projeto de Vida e Protagonismo

- 5- Você, quando coordenador do NEM, conhecia o projeto de vida dos estudantes para após a conclusão do EM?
- 6- Qual foi a importância deste projeto de vida para a sua prática pedagógica na coordenação? Consegue destacar algum momento importante?
- 7- O Projeto de Vida foi integrado ao planejamento pedagógico da escola? Quais estratégias foram utilizadas para torná-lo relevante para os estudantes?
- 8- Em sua percepção, os estudantes tiveram oportunidades de protagonismo, como na escolha de temas, projetos ou itinerários?

Bloco 3- Integração Curricular

- 9- Você percebe que há uma integração entre os diferentes componentes curriculares? Se sim, dê exemplos.
- 10- Quais foram os maiores desafios enfrentados na integração curricular entre os componentes curriculares durante sua gestão?
- 11- Como ocorre o planejamento coletivo na escola?
- 12- Como você percebe a integração entre os componentes curriculares e o Projeto de Vida para o período após a conclusão do ensino médio dos estudantes?
- 13- De que maneira o planejamento coletivo contribuiu (ou poderia contribuir) para a integração curricular e o alinhamento das ações pedagógicas com os projetos de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio?

14-Em retrospecto, o que pode ser feito pela escola para implementação da integração curricular através do projeto de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio?

*Antes de finalizarmos, há algo que vocês gostariam de comentar, sugerir ou destacar sobre o Novo Ensino Médio e suas experiências na escola, que não apareceu nas perguntas anteriores?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para os Gestores Escolares

Roteiro de Entrevista com o Diretor e o Vice-diretor.

Perguntas

Bloco 1- Introdução

- 1- Pode falar sobre sua formação acadêmica e qual sua área de atuação?
- 2- Há quanto tempo está à frente da gestão desta escola?
- 3- Quais são suas percepções sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação na escola?
- 4- Que mudanças mais significativas você observou na escola desde a implementação do Novo Ensino Médio?
- 5- O que ainda precisa ser ajustado ou melhorado para que o Novo Ensino Médio atinja plenamente seus objetivos?

Bloco 2- Projeto de vida e Protagonismo

- 6- A escola procura conhecer o projeto de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio?
- 7- Como o componente curricular Projeto de Vida tem sido trabalhado na escola?
- 8- Em sua percepção, o Projeto de Vida tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes? De que maneira?
- 9- Quais estratégias a gestão adota para ouvir as demandas e propostas dos alunos? Há canais permanentes de diálogo entre gestão e juventude?
- 10- Quais práticas ou projetos têm favorecido o protagonismo juvenil entre os estudantes?
- 11- Quais são as principais dificuldades enfrentadas para promover o protagonismo juvenil na escola?

Bloco 3- Integração Curricular

- 12- Como a escola tem promovido a integração curricular entre os componentes curriculares e o projeto de vida dos estudantes para o período após a conclusão do ensino médio?

13- Quais desafios a escola enfrenta para implementar e consolidar a integração curricular?

*Antes de finalizarmos, há algo que vocês gostariam de comentar, sugerir ou destacar sobre o Novo Ensino Médio e suas experiências na escola, que não apareceu nas perguntas anteriores?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores do Novo Ensino Médio)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida período após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora | MG”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a integração dos componentes curriculares. Fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação se justifica pela necessidade de superar a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino mais significativo e conectado ao Projeto de Vida dos estudantes. O estudo pretende não apenas analisar dificuldades, mas também propor soluções práticas que fortaleçam o protagonismo juvenil e contribuam para a melhoria da gestão escolar, garantindo a adequação às diretrizes legais e às necessidades dos alunos. Nesta pesquisa pretendemos “analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos Projetos de Vida dos estudantes para o pós Ensino Médio”.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: roda de conversa sobre a integração curricular. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas, pode gerar desconforto aos participantes ao abordar desafios da implementação do Novo Ensino Médio ou constrangimento ao expor opiniões sobre a gestão escolar e exposição de dificuldades institucionais. 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 das entrevistas caso se faça necessário. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, 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. Além disso, a aplicação das entrevistas e realização de rodas de conversa serão em ambiente acolhedor e com liberdade para recusa e a formulação das perguntas se dará de forma objetiva e respeitosa. A pesquisa pode ajudar a produzir conhecimento

sobre os desafios da integração curricular e do Projeto de Vida, a identificar boas práticas que podem ser replicadas na escola, contribuir para o aprimoramento da gestão e das políticas educacionais na escola e o estimular o planejamento coletivo.

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 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 5 (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 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Odirleny de Paula Avila
Campus Juiz de Fora
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 998047830
E-mail: odirlenypa.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida período após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora | MG”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a integração dos componentes curriculares. Fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação se justifica pela necessidade de superar a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino mais significativo e conectado ao Projeto de Vida dos estudantes.

O estudo pretende não apenas analisar dificuldades, mas também propor soluções práticas que fortaleçam o protagonismo juvenil e contribuam para a melhoria da gestão escolar, garantindo a adequação às diretrizes legais e às necessidades dos alunos. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos Projetos de Vida dos estudantes para o pós Ensino Médio.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: roda de conversa sobre a integração curricular. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas, pode gerar desconforto aos participantes ao abordar desafios da implementação do Novo Ensino Médio ou constrangimento ao expor opiniões sobre a gestão escolar e exposição de dificuldades institucionais. 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 das entrevistas caso se faça necessário.

Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, 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. Além disso, a aplicação das entrevistas e realização de rodas de conversa serão em ambiente acolhedor e com liberdade para recusa e a formulação das perguntas se dará de forma objetiva e respeitosa. A pesquisa pode ajudar a produzir conhecimento sobre os desafios da

integração curricular e do Projeto de Vida, a identificar boas práticas que podem ser replicadas na escola, contribuir para o aprimoramento da gestão e das políticas educacionais na escola e o estimular o planejamento coletivo.

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 5 (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.

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 à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Odirleny de Paula Avila

Campus Juiz de Fora

Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 998047830

E-mail: odirlenypa.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)

Gostaríamos de convidar você a consentir que o estudante menor pelo qual você é responsável participe como voluntário (a) da pesquisa “Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida período após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora, Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a integração dos componentes curriculares. Fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação se justifica pela necessidade de superar a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino mais significativo e conectado ao projeto de vida dos estudantes. O estudo pretende não apenas analisar dificuldades, mas também propor soluções práticas que fortaleçam o protagonismo juvenil e contribuam para a melhoria da gestão escolar, garantindo a adequação às diretrizes legais e às necessidades dos alunos. Nesta pesquisa pretendemos “analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos Projetos de Vida dos estudantes para o pós Ensino Médio”.

Caso você concorde com a participação do menor, vamos fazer as seguintes atividades com ele(a) roda de conversa sobre a integração curricular. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas, pode gerar desconforto aos participantes ao abordar desafios da implementação do Novo Ensino Médio ou constrangimento ao expor opiniões sobre a gestão escolar e exposição de dificuldades institucionais. 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 das entrevistas caso se faça necessário.

Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, 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. Além disso, a aplicação das entrevistas e realização de rodas de conversa serão em ambiente acolhedor e com liberdade para recusa e a formulação das perguntas se dará de forma objetiva e respeitosa. A pesquisa pode ajudar a produzir conhecimento sobre os desafios da

integração curricular e do Projeto de Vida, a identificar boas práticas que podem ser replicadas na escola, contribuir para o aprimoramento da gestão e das políticas educacionais na escola e o estimular o planejamento coletivo.

Para participar deste estudo ele(a) não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele(a) nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para autorizar ou recusar a participação. Mesmo que ele(a) queira participar agora, pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que o menor é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar nomes. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do menor ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Ele(a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada 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 5 (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 com a participação da pesquisa do menor sob minha responsabilidade e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Odirleny de Paula Avila

Campus Juiz de Fora

Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 998047830

E-mail: odirlenypa.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadores e gestores)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Novo Ensino Médio: a integração curricular através do projeto de vida após a conclusão do ensino médio dos estudantes em uma escola estadual de Juiz de Fora-MG”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a integração dos componentes curriculares. Fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação se justifica pela necessidade de superar a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino mais significativo e conectado ao Projeto de Vida dos estudantes.

O estudo pretende não apenas analisar dificuldades, mas também propor soluções práticas que fortaleçam o protagonismo juvenil e contribuam para a melhoria da gestão escolar, garantindo a adequação às diretrizes legais e às necessidades dos alunos. Nesta pesquisa pretendemos “analisar quais práticas podem ser implementadas pela gestão escolar visando melhorar a integração dos diferentes componentes curriculares através dos Projetos de Vida dos estudantes para o pós Ensino Médio”.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semi-estruturada sobre a integração curricular no Novo Ensino Médio. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas, pode gerar desconforto aos participantes ao abordar desafios da implementação do Novo Ensino Médio ou constrangimento ao expor opiniões sobre a gestão escolar e exposição de dificuldades institucionais. 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 das entrevistas caso se faça necessário.

Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, 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. Além disso, a aplicação das entrevistas e realização de rodas de conversa serão em ambiente acolhedor e com liberdade para recusa e a formulação das perguntas se dará de forma objetiva e

respeitosa. A pesquisa pode ajudar a produzir conhecimento sobre os desafios da integração curricular e do Projeto de Vida, a identificar boas práticas que podem ser replicadas na escola, contribuir para o aprimoramento da gestão e das políticas educacionais na escola e o estimular o planejamento coletivo.

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 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 5 (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 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Odirleny de Paula Avila

Campus Juiz de Fora

Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 998047830

E-mail: odirlenypa.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____