

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO

Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Letícia Mendes Rodrigues

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: uma análise
dos desafios da gestão escolar das instituições de ensino de nível médio da rede
estadual

Belo Horizonte

2023

Letícia Mendes Rodrigues

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: uma análise
dos desafios da gestão escolar das instituições de ensino de nível médio da rede
estadual

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação
em Administração Pública da Escola de
Governos Professor Paulo Neves de Carvalho da
Fundação João Pinheiro, como requisito parcial
para obtenção do título de bacharel em
Administração Pública.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte

2023

R696i Rodrigues, Letícia Mendes.
Implementação do novo ensino médio em Minas Gerais : uma análise dos desafios da gestão escolar das instituições de ensino de nível médio da rede estadual / Letícia Mendes Rodrigues. – Belo Horizonte, 2023.
[12], 115 f. : il.

Trabalho de conclusão de Curso (Bacharel em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, 2023.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 102-109

1. Ensino médio - Minas Gerais. 2. Reforma do ensino - Minas Gerais. 3. Administração escolar - Minas Gerais. 4. Política educacional - Minas Gerais. I. Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.


CDU 373.5 (815.1)

Letícia Mendes Rodrigues

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: uma análise dos desafios da gestão escolar das instituições de ensino de nível médio da rede estadual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

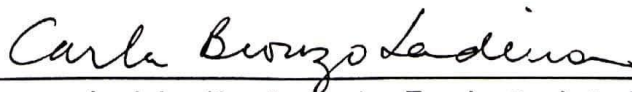
Aprovada na Banca Examinadora



Prof.º Bruno Lazzarotti Diniz Costa (Orientador) – Fundação João Pinheiro



Prof.º Ágnez de Lélis Saraiva (Avaliador) – Fundação João Pinheiro



Prof.ª Carla Bronzo Ladeira (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 06 de dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Mesmo tendo muito interesse pela temática de educação, escrever esse trabalho ainda foi um grande desafio para mim, por muitas vezes me senti solitária e diante de algo que me paralisava. Algumas pessoas foram essenciais ao longo desse processo e, por isso, sou muito grata a elas.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Bruno, por estar ao meu lado desde o início, quando cheguei em sua sala para conversar sobre o TCC e a única coisa que eu tinha certeza era que eu queria falar sobre educação. Além de todo o apoio acadêmico, necessário para o desenvolvimento desse trabalho, você ainda foi o alívio cômico em nossas reuniões de orientação, quando muitas vezes eu estava ansiosa com o trabalho que eu estava desenvolvendo.

Agradeço também às minhas amigas do XLII, Victória, Marina, Bárbara, Nicole e Alicia, por escutarem meus desabafos, pela empatia e o conforto de sempre e por não deixarem eu me sentir sozinha. Estendo o agradecimento ao Alexandre, por simplesmente me ouvir em todas as vezes que eu queria só desabafar sobre os meus medos relacionados ao TCC.

Agradeço também ao pessoal da SEE/MG, por serem tão acolhedores e por me incentivarem sempre, em especial, agradeço ao Gustavo, por ser tão compreensivo com meus momentos de ausência no trabalho, pelas dicas, por compartilhar sua experiência comigo e por me acolher em um momento de profunda insegurança em relação à minha monografia. Agradeço também à Gabi, por ser essa pessoa doce e compreensiva comigo, que me apoiou trazendo boas ideias para o trabalho.

Agradeço ao Carlos, por ser tão parceiro, compreensivo, por me apoiar e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditei. Sua ajuda foi muito importante para que eu chegasse até aqui. Agradeço à minha mãe, sem você nada disso seria possível, obrigada por me apoiar mesmo sem entender. Agradeço também à minha avó por cuidar de mim da melhor forma possível. Por fim, agradeço a Deus e aos meus anjos guardiães, que sempre estão ao meu lado me protegendo e me dando forças.

RESUMO

O Novo Ensino Médio foi instituído pela lei nº 13.415/2017 e trouxe mudanças para a última etapa da educação básica, o ensino médio. Dentre essas alterações está o aumento de carga horária, elaboração da Base Nacional Comum Curricular e a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos. Em 2022 a reforma foi universalizada para todos os estudantes do 1º ano do ensino médio, sendo implementada de maneira gradual até 2024. Entretanto, diversos desafios estão sendo enfrentados nesse processo de implementação. Esse trabalho tem como objetivo analisar a gestão escolar na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, buscando, assim, identificar os principais desafios enfrentados no atual contexto e como os diferentes atores percebem esses problemas. Foram utilizadas como estratégias metodológicas a análise documental, para entender o escopo formal do NEM, e a realização de entrevistas com atores de diferentes níveis de gestão da SEE/MG, para coletar os dados necessários ao desenvolvimento do trabalho. A partir das análises realizadas, foi possível perceber que os desafios que acometem a gestão escolar dessas instituições são diversos e complexos. A falta de professores preparados para ministrar as aulas dos itinerários formativos é um dos principais desafios encontrados na implementação dessa reforma, que se esbarra nas dificuldades de gerir uma rede do tamanho da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e na falta de condições para que esses professores participem de formações. Portanto, concluiu-se, que a medida em que o Novo Ensino Médio foi sendo implementado, novos desafios surgiram e outros que já existiam se intensificaram no contexto da gestão escolar, especialmente devido ao fato de que se trata de novas exigências, as quais envolvem múltiplos atores com perspectivas distintas.

Palavras-chave: Educação. Reforma Educacional. Novo Ensino Médio. Implementação de Política Pública. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The New High School was instituted by Law No. 13,415/2017 and brought changes to the final stage of basic education, high school. Among these changes is the increase in workload, the development of the Common National Curriculum Base, and the flexibility of the curriculum through formative pathways. In 2022, the reform was universalized for all first-year high school students, being implemented gradually until 2024. However, various challenges are being faced in this implementation process. This work aims to analyze school management in the implementation of the New High School in schools of the State Education Network of Minas Gerais, seeking to identify the main challenges faced in the current context and how different actors perceive these problems. Documentary analysis was used as a methodological strategy to understand the formal scope of the New High School, and interviews were conducted with actors from different levels of management at SEE/MG to collect the necessary data for the development of the work. From the analyses carried out, it was possible to perceive that the challenges affecting the school management of these institutions are diverse and complex. The lack of teachers prepared to teach the classes of formative pathways is one of the main challenges encountered in the implementation of this reform, which is hindered by the difficulties of managing a network the size of the State Education Network of Minas Gerais and the lack of conditions for these teachers to participate in training. Therefore, it was concluded that as the New High School was implemented, new challenges arose, and existing ones intensified in the context of school management, especially due to the fact that it involves new requirements, which include multiple actors with distinct perspectives.

Keywords: Education. Educational Reform. New High School. Implementation of Public Policy. School Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Documentos que orientam as aulas ofertadas no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	34
Figura 2 – Processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais	35
Figura 3 – Estrutura dos Itinerários Formativos da Rede Estadual de Minas Gerais	40
Figura 4 – Relação de opções de itinerários e a quantidade de turmas	41
Figura 5 – Matriz curricular ensino médio diurno	44
Figura 6 – Quanto comparativo da organização curricular antes e depois da reforma	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Parâmetros situacionais para escolha da estratégia de implementação de políticas públicas	26
Quadro 2 – Síntese das principais críticas ao Novo Ensino Médio.....	51
Quadro 3 - Temas e questões levantadas.....	89
Quadro 4 - Percepções dos atores.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Currículo Básico Comum

CEENSI - Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FGB - Formação Geral Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MP - Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

PEB - Professor da Educação Básica

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

UBES - União dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	19
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA	23
3.1	Implementação de reformas educacionais.....	23
3.2	Debates anteriores ao Novo Ensino Médio.....	27
3.3	A tentativa de reforma do ensino médio em Minas Gerais	29
3.4	O surgimento de um novo ensino médio	31
3.5	Estrutura normativa da reforma	32
3.6	O processo de implementação da reforma em Minas Gerais	36
4	O DESENHO DO NOVO ENSINO MÉDIO	39
4.1	O formato do Novo Ensino Médio.....	39
4.2	A questão docente.....	45
4.3	As críticas ao NEM	47
5	UMA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO	53
5.1	O processo de implementação	59
5.2	Os professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.....	65
5.3	Os Itinerários Formativos.....	75
5.4	Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).....	83
5.5	Síntese das análises	89
5.6	Análise da estratégia de implementação do Novo Ensino Médio.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos a educação no Brasil é um grande desafio, por este motivo, a Constituição da República de 1988, em busca de garantir esse direito às crianças e aos jovens brasileiros, definiu que a educação é direitos de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Entretanto, apesar desse direito firmado na Carta Magna, o seu alcance na prática enfrenta diversos desafios, uma vez que ainda é possível perceber grandes impasses relacionados ao acesso e à qualidade de ensino no país.

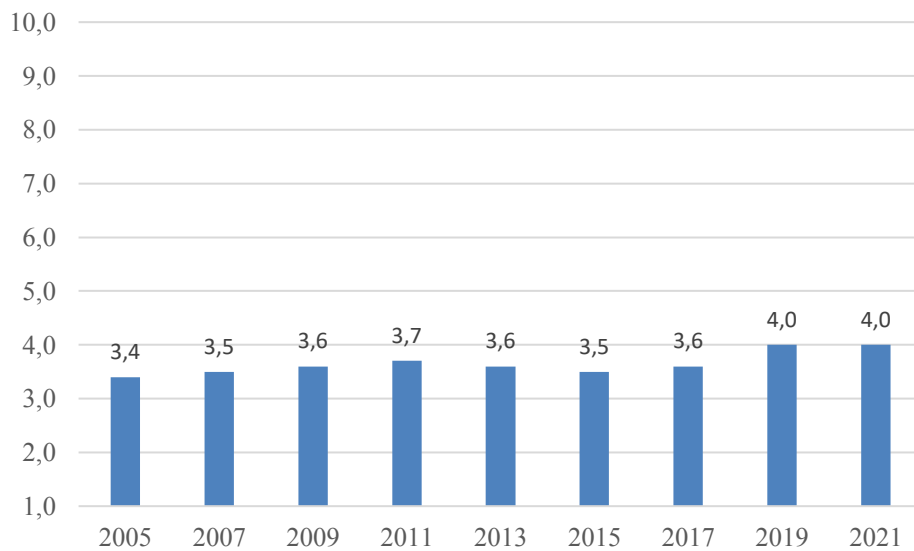
O primeiro desafio para que esse direito seja integralmente cumprido se relaciona às dificuldades voltadas para a universalização do ensino, pois o acesso ainda é desigual. Nota-se, entretanto, que quando uma etapa do ensino é democratizada, a desigualdade é deslocada para os níveis seguintes (OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2019), o que exige uma atuação constante e intensiva do Estado para lidar com tais problemas.

Tendo em vista as cobranças massivas de movimentos sociais e públicas voltadas para o ensino fundamental, foi possível democratizar o seu acesso. Portanto, atualmente o desafio para a universalização se encontra na etapa do ensino médio.

o acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado no país, tendo em vista que, tanto no recorte de classe quanto no de raça, as taxas são próximas à média nacional da universalização. Porém [...] verifica-se que o gargalo se acentua no acesso ao ensino médio: enquanto entre os 25% mais ricos da população, 91,1% dos jovens encontram-se matriculados, entre os 25% mais pobres o número cai para 57,3% (dados de 2017). A disparidade também passa a ser vista entre brancos (75,3%), pardos (65%) e pretos (63,6%) (OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2019)

Em relação à qualidade do ensino, especialmente no ensino médio, que é a última etapa da educação básica e a que antecede o ingresso no ensino superior para os que dão continuidade aos estudos, a situação é preocupante. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia a qualidade da educação, mostram que na rede estadual há uma estagnação de muitos anos nos resultados, evidenciando a dificuldade de fazer com que a qualidade do ensino nessa etapa evolua (gráfico 1).

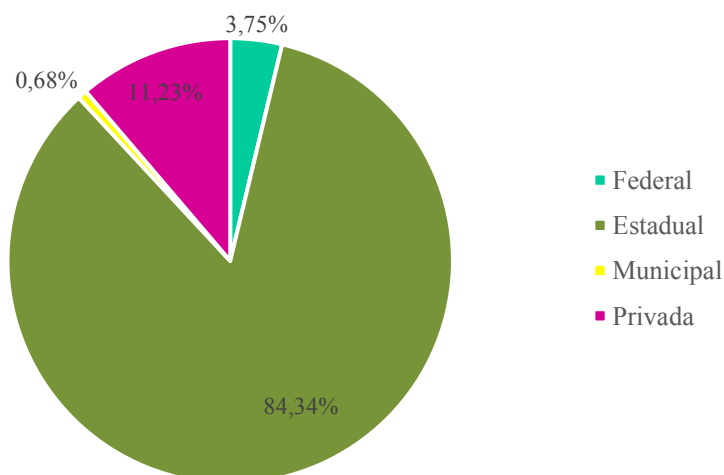
Gráfico 1 – Série histórica do Ideb do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais (2005 – 2021)



Fonte: MEC/Inep. Elaboração própria.

Tendo em vista que a maior parte das matrículas do ensino médio estão na jurisdição estadual, assim como demonstrado no gráfico 2, nota-se que o desafio de qualidade do ensino atinge principalmente os estudantes dessa rede.

Gráfico 2 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Minas Gerais 2022

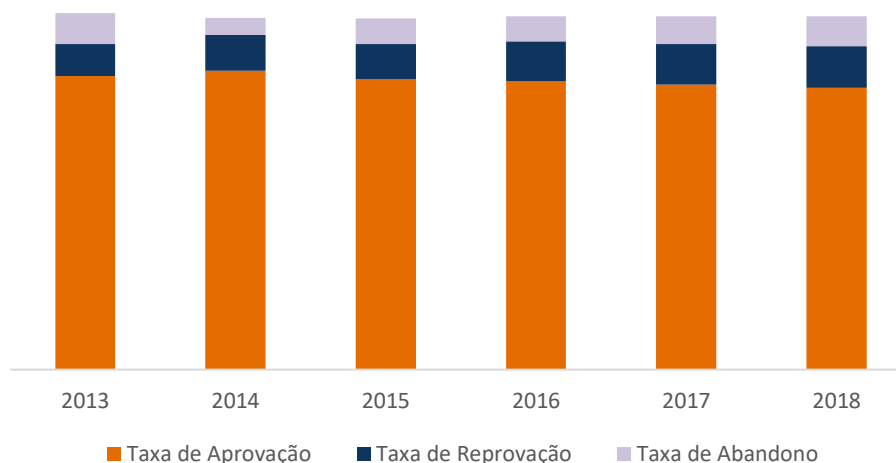


Fonte: Inep/Censo Escolar 2022. Elaboração Própria.

Além disso, cabe ressaltar as dificuldades de garantir a permanência desses estudantes. Os dados de rendimento (gráfico 3) apontam uma redução na taxa de

aprovação, estagnação nas taxas de reprovação e aumento nos números de evasão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Gráfico 3 – Taxas de Rendimento da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2013-2018)



Fonte: Censo Escolar/Inep. Elaboração própria.

Na busca pela melhoria da educação brasileira pode-se elencar algumas reformas importantes, como foi o caso da criação do Ministério dos Negócio da Educação e Saúde Pública, a partir do Decreto nº 19.402/1930, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela Lei nº 11.494/2007, dentre outras reformas importantes. Nesse aspecto, a reforma do ensino médio promulgada em 2017, chamada de Novo Ensino Médio (NEM), trouxe diversas mudanças significativas na última etapa do ensino básico. Seus objetivos são

garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL,2017a), que alterou a LDB (BRASIL, 1996). Esta nova organização curricular do ensino médio teve sua implementação gradual iniciada em 2022, com

as turmas de 1º ano, e deve ser concluída até 2024, com a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio (BRASIL, 2021). O Ministério da Educação (MEC) também elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, estabelecido pela Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu o novo currículo do ensino médio.

Dentre as mudanças, está a expansão de carga horária, as disciplinas obrigatórias, a organização curricular da Formação Geral Básica (FGB), que passaram a ser distribuídas entre áreas do conhecimento, além dos itinerários formativos (BRASIL, 2017a). A ideia do NEM consiste em ofertar um currículo mais flexível, de modo que aumente a liberdade de escolha dos estudantes, possibilitando, assim, o foco em áreas do conhecimento do seu interesse, por um lado, e, por outro lado, a formação técnica e profissional. Cada estado foi responsável por estabelecer a forma de implementação e o currículo de acordo com as especificidades de cada localidade, desde que seguisse as diretrizes nacionais.

Desde que a lei do NEM foi homologada, em 2017, até o início obrigatório de sua implementação, em 2022, as redes de ensino tiveram quatro anos para se prepararem. Entretanto, houve diversas intercorrências, dentre elas a pandemia do Covid-19, que pode ter impossibilitado ou dificultado esse processo. Fato é que, agora, em 2023, com o NEM sendo implementado no 1º e 2º ano, diversos problemas estão ocorrendo e gerando grande insatisfação dos alunos, pais, comunidade, professores e gestores escolares.

Muitos alegam, por meio da mídia digital e da imprensa, que o NEM não corresponde às necessidades e direitos educacionais da juventude, precarizando ainda mais a formação básica dos jovens (FOLHA DE SÃO PAULO, 2023), e aumentando ainda mais as desigualdades escolares (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022). A União dos Estudantes Secundaristas (UBES), por meio de sua presidente, Jade Beatriz, aponta que a reforma não levou em conta os problemas das escolas públicas, aprofundando as diferenças em relação aos alunos da rede privada. Ela diz, ainda, que a estrutura das escolas é apenas o primeiro desafio, pois há um baixo investimento para reestruturação das escolas (ANDRADE, 2023).

Diversas mobilizações de estudantes contra essa reforma do ensino médio já ocorreram, dentre elas a ocupação de escolas em 2016, quando a reforma era

sustentada pela Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016) e mais de mil escolas espalhadas pelo Brasil foram ocupadas por estudantes secundaristas (TOKARNIA, 2016). Ademais, no dia 15 de março de 2023, milhares de estudantes também foram às ruas em 51 (cinquenta e um) municípios, pedindo pela revogação do NEM.

Diante de toda mobilização popular contra a reforma, o governo optou por revogar o cronograma de implementação do NEM, suspendendo os prazos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023^a), para possibilitar a reestruturação dessa reforma. Perante o exposto, percebe-se que a implementação do ensino médio vem enfrentando diversos desafios transversais, os quais são percebidos pelos atores envolvidos. Além disso, diante da abertura do Governo Federal para reformular a reforma, se torna ainda mais importante estudar quais são os seus desafios.

Acredita-se que a gestão escolar tenha grande influência na implementação dessa reforma, pois ela está em contato direto com o público alvo e é responsável por definir ações concretas nas escolas de ensino médio. Ou seja, a gestão escolar é quem “traduz” o NEM em termos práticos. Por esse motivo, esse trabalho se propõe a analisar como a gestão escolar tem lidado e quais desafios ela tem enfrentado a partir da implementação do NEM, especificamente nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Nesse contexto, 2.420 escolas que ofertam o ensino médio, localizadas em 852 municípios mineiros, estão implementando o NEM, alcançando até 2024 os 597.073 de estudantes secundaristas da rede (CENSO ESCOLAR, 2022).

Esse trabalho está dividido em seis partes, contanto com essa introdução, que buscou apresentar o tema e o problema que serão analisados. Em seguida, no capítulo 2, serão retomados os objetivos gerais e específicos do trabalho, além de apresentar a metodologia que foi utilizada para alcançar esses objetivos pretendidos. No capítulo 3 será apresentado uma abordagem teórica acerca da implementação de reformas educacionais, bem como o contexto no qual surgiu o NEM, apresentando os debates anteriores, a proposta fracassada de reforma que houve em Minas Gerais, a promulgação do NEM, a estrutura normativa na qual a reforma está inserida e as considerações sobre o processo de implementação a partir da análise documental. Já no capítulo 4 será apresentado o desenho formal do NEM, bem como as críticas direcionadas a ele. No capítulo 5 encontra-se a análise dos resultados obtidos por

meio das entrevistas, as quais estão divididas de acordo com as perspectivas de análise. Por fim, no capítulo 6 estão as considerações finais para se pensar a política de ensino médio a partir das análises das temáticas abordadas.

2 METODOLOGIA

O objetivo geral deste trabalho é analisar a gestão escolar na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, buscando, assim, identificar os principais desafios enfrentados no atual contexto e como os diferentes atores percebem esses problemas.

Já em relação aos objetivos específicos, serão eles:

- a) Situar o NEM no contexto das reformas do ensino médio pelas quais a educação brasileira já passou;
- b) Compreender o desenho formal do Novo Ensino Médio e como ele foi traduzido no Currículo Referência de Minas Gerais para implementação no estado;
- c) Analisar os desafios enfrentados na gestão escolar nas escolas de ensino médio, com foco nas dimensões: processo de implementação, gestão dos recursos humanos e itinerários formativos;
- d) Analisar como os diferentes atores de diferentes níveis da gestão percebem essa reforma do ensino médio, usando como referência as perspectivas de análise.

Para alcançar os objetivos destacados acima, algumas estratégias metodológicas foram utilizadas. A análise documental dos marcos legais do NEM, dos manuais e cartilhas produzidos pela SEE/MG, foi realizada com vistas à identificação do escopo da reforma, ou seja, da forma como foi pensada, formalmente, para ser implementada especificamente em Minas Gerais. Isso inclui documentos do âmbito federal e estadual, uma vez que o governo federal estabeleceu as diretrizes e cada estado foi responsável por elaborar o seu currículo.

O foco da análise foi a gestão escolar em escolas que ofertam o nível médio na Rede Estadual de Minas Gerais, a qual será dividida em dimensões de análise para melhor compreensão. Tendo em vista que Minas Gerais possui uma grande diversidade cultural em seu território, existem também diversos formatos de ensino para atender às especificidades de determinados públicos. Entretanto, o foco da análise desse trabalho foi o ensino médio regular e o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que reúnem a grande maioria das matrículas, o que não descarta a

importância das demais modalidades, tais como ensino noturno, indígena e quilombola, prisional, dentre outras.

A primeira dimensão de análise foi voltada para o processo de implementação, com a finalidade de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos atores ao longo desse processo e quais foram os aprendizados. Nessa dimensão, também foi analisado como a ampliação da carga horária afetou a gestão escolar, do ponto de vista de disponibilidade da estrutura física, gestão das turmas e professores e transporte escolar.

A segunda dimensão de análise da gestão escolar se voltou para a gestão de pessoas, especificamente os professores da educação básica que atuam no ensino médio. Diante da implementação das aulas da FGB divididas por áreas do conhecimento e dos itinerários formativos, a comunidade acadêmica levanta a possibilidade de não ter profissionais preparados para lidar com essas mudanças a nível de sala de aula (será abordado adiante), o que pode gerar grandes complicações a nível de gestão escolar. Desse modo, essa dimensão se propôs a analisar em que medida isso tem ocorrido e quais os impactos percebidos pelos atores chave.

Os itinerários formativos consistem na grande mudança trazida por essa reforma do ensino médio, portanto, a terceira dimensão teve o propósito investigar quais as dificuldades que circundam a implementação de seus currículos nas escolas da Rede Estadual de ensino.

Para coletar as informações que subsidiaram as análises desse trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (os roteiros utilizados nas entrevistas de cada ator encontram-se nos apêndices A, B e C) com os atores de diferentes níveis de gestão dentro da estrutura do NEM. Portanto, foram realizadas entrevistas com gestores escolares, superintendentes das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SRE/MG) e gestores da Unidade Central¹ da SEE/MG. Sendo assim, os critérios de escolha dos entrevistados foram: (i) trabalhar na Rede Estadual de

¹ Para os fins de entendimento nesse trabalho, considera-se Unidade Central da SEE a estrutura administrativa da Secretaria localizada na Cidade Administrativa de Minas Gerais, excetuadas as Superintendências Regionais de Ensino (MINAS GERAIS, 2023)

Ensino de Minas Gerais, (ii) ocupar um dos cargos mencionados acima, (iii) atuar no ensino médio e (iv) estar atuando na implementação do NEM.

A escolha de entrevistar atores que estão em diferentes níveis de gestão se deu uma vez que todos eles estão envolvidos no processo educacional, perpassando a formulação de políticas públicas até a implementação junto ao seu público-alvo, que são os estudantes. Assim, o objetivo foi identificar e analisar como os atores de cada nível de gestão percebem os desafios da gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio. Portanto, a entrevista desses atores se justifica à medida que essas diferentes percepções podem impactar na forma como os desafios são enfrentados no dia a dia.

Desse modo, ao todo foram entrevistadas sete pessoas, sendo eles: um gestor da Unidade Central que participa da gestão do Novo Ensino Médio no âmbito da SEE/MG e que é chave nos processos decisórios relacionados ao ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; dois Superintendentes Regionais de Ensino, que são os responsáveis por coordenar a implementação de políticas educacionais no âmbito regional, a escolha dos entrevistados foi feita por meio de indicação da SEE/MG; e, por fim, foram entrevistado quatro diretores escolares, sendo dois de cada SRE entrevistada, eles foram escolhidos por meio de indicação de seus respectivos superintendentes regionais de ensino, o critério desejado era ser uma escola em que, na visão do superintendente, tivesse implementando o NEM sem grandes dificuldades e outra que estava com mais desafios, a fim de entender as boas experiências e as dificuldades.

A questão de pesquisa foi, portanto, saber quais desafios da gestão escolar que surgiram e/ou se intensificaram a partir do NEM e como isso afeta a implementação da reforma. Para que seja possível responder a essa pergunta e a fim de guiar a pesquisa, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa.

- Os professores compreendem bem o novo currículo do ensino médio e conseguem aplicá-lo?
- Há professores preparados para implementar os itinerários formativos e as eletivas nas escolas?

- Como o preparo dos professores, ou falta dele, tem afetado a implementação do NEM?
- As escolas possuem a estrutura básica adequada para receber os estudantes?
- Quais os desafios impostos pela ampliação da carga horária do ensino médio?
- Há espaço físico suficiente para lidar com essa ampliação de maneira adequada?

Cabe ressaltar que esse trabalho trata de um processo que ainda está em curso (a implementação do NEM), o qual envolve processos e políticas complexos e conflituosos, sobre os quais ainda há uma grande desavença entre os atores envolvidos. Dessa forma, foi decidido utilizar transcrições mais longas das falas dos atores entrevistados, a fim de deixar o mais claro possível o contexto geral das afirmações e percepções coletadas.

Considerando que a Rede Estadual de Ensino é grande e complexa, uma das limitações deste trabalho é o espaço amostral, já que as análises foram desenvolvidas em cima das sete entrevistas realizadas. Logo, as conclusões não podem ser generalizadas, entretanto, o objetivo de compreender os problemas e desafios que têm surgido no âmbito da gestão escolar e como os diferentes percebem essas questões foi alcançado e as hipóteses foram levantadas. Além disso, o método de coleta de dados foi entrevista, ou seja, diz respeito ao modo como os atores percebem o contexto a sua volta, o que também é limitado pela posição, valores e experiência da autora.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA

3.1 Implementação de reformas educacionais

A análise de políticas públicas, no seu início, teve como foco principal os processos de formulação e decisão; acreditava-se que a implementação seria um fenômeno essencialmente instrumental e administrativo, ou seja, uma proposta bem desenhada e que dispusesse dos meios materiais, institucionais e apoio político teria, muito provavelmente, êxito. No entanto, diante de resultados decepcionantes das políticas sociais, como as de educação e saúde, os problemas observados começaram a ser atribuídos à sua implementação ineficaz (BERMAN, 1978, p. 8). A partir destas reflexões, a literatura oscilou entre dois amplos modelos de implementação de políticas, sendo eles a implementação programada e a implementação adaptativa. O autor destaca que essas abordagens, apesar de parecerem opostas, elas, na verdade, diagnosticam a origem dos problemas da implementação de formas distintas, apresentando prescrições adequadas a cada abordagem. Ele destaca ainda que não existe uma maneira universalmente melhor de implementar políticas públicas, pois qualquer uma das duas pode ser a adequada a depender da situação política na qual o programa está inserido.

A abordagem da implementação programada consiste na clareza e precisão antes da decisão final sobre as alternativas políticas, uma vez que a decisão é tomada, os procedimentos de implementação programados devem ser seguidos (BERMAN, 1978). Nesse modelo, acredita-se que é possível antecipar os fatores críticos para o sucesso na implementação de uma política, além de garantir que o plano seja fielmente seguido. Nesse contexto, os problemas são atribuídos, então, a três fatores: ambiguidade nas metas políticas; participação de muitos atores com autoridade sobreposta; resistência, ineficácia ou ineficiência dos implementadores.

A ambiguidade nas metas é responsável por deixar os implementadores sem orientação, o que resulta em esforços descoordenados entre diversos atores. Com vistas a lidar com essa situação, Berman (1978) destaca a necessidade de se ter objetivos específicos, detalhados e consistentes, para que os implementadores tenham clareza deles.

O segundo problema de implementação, de acordo com a visão da implementação programada, diz respeito às linhas de autoridade pouco claras e ao

número excessivo de atores com poder de decisão. Nesse caso a prescrição indicada seria antecipar os problemas especificando as linhas de autoridade e minimizando o número de participantes no processo de implementação, evitando, assim, que os objetivos sejam reinterpretados ou que a execução das ações tenha que ser negociada.

O terceiro ponto identificado como problema pela implementação programada consiste em implementadores que se deparam com situações adversas e respondem de maneiras ineficazes à política se ele detiver de discricionariedade para isso. É ressaltado ainda que isso pode ocorrer devido à resistência do implementador à política ou por não terem conhecimento do plano inicial que deve ser seguido. A prescrição é. Então, a elaboração de procedimentos operacionais padrão altamente especificados, que limitem, tanto quanto for possível, a discricionariedade do implementador.

Em suma, a implementação programada produz um plano com metas detalhadas e específicas, com linhas claras de responsabilidade, participação limitada na formulação da política. Ela também busca antecipar ao máximo os problemas e requer o mínimo possível de discricionariedade especialmente dos implementadores, que devem seguir o plano rigorosamente. Nesse caso, a avaliação é somativa e tem como objetivo apenas medir se o plano e as metas pré-estabelecidas foram alcançados. Ela pode ser usada para duas coisas, descobrir e responsabilizar implementadores que se desviaram do que foi programado e, nos casos em que as diretrizes foram seguidas e mesmo assim os objetivos não se concretizaram, ajustes incrementais podem ser realizados (BERMAN, 1978). Nesse modelo, é assumido que a decisão política inicial é correta, se as evidências de avaliação apontarem o contrário a política pode ser descartada em vez de revisada.

Já na perspectiva da implementação adaptativa, os problemas surgem devido à rigidez e especificação excessiva dos objetivos, devido aos atores participantes do processo não serem envolvidos nas tomadas de decisão e ao controle exacerbado dos implementadores. Consistem, portanto, em uma estratégia de implementação que permite que a política seja modificada e revisada conforme os desdobramentos de sua implementação vão surgindo em seu ambiente institucional.

Em contrapartida à implementação programada, o modelo adaptativo defende que a formulação inicial e os objetivos devem servir como orientações básicas, de modo que os atores negociem e se comprometam durante o curso da implementação.

Em segundo lugar, os diversos atores devem exercer uma participação ativa, sistemática e institucionalizada no processo de implementação por dois motivos. A primeira parte do pressuposto que diversos atores participantes podem trazer mais informações e pontos de vista, contribuindo, assim, na solução de problemas. O segundo motivo diz que quando as pessoas participam de maneira institucionalizada no processo de formulação e implementação de política pública, elas são mais motivadas pelo senso de propriedade a serem compromissadas e fazerem um bom trabalho.

Em terceiro lugar, o controle excessivo pode fazer com que os implementadores sigam as diretrizes apenas simbolicamente. Dessa forma, deve-se assumir a discricionariedade desses atores, pois a implementação pode ser feita de maneira eficaz caso seja possível ajustá-la às exigências do ambiente de implementação.

Na implementação adaptativa a avaliação tem um papel de identificar adaptações necessárias. Já é previsto que o plano inicial sofrerá modificações, justamente devido a cada contexto e suas respectivas individualidades encontradas no momento no momento de implementação. Logo, a avaliação é realizada para obter informações necessárias aos ajustes e para promover o aprendizado sobre os problemas e sobre a própria intervenção (Berman, 1978).

Cabe ressaltar que as abordagens foram apresentadas como extremos ideais, porém, o autor destaca que, na implementação prática de políticas públicas, normalmente é possível identificar elementos das duas abordagens, apesar de uma ser dominante. Diante disso, Berman (1978) elaborou um conjunto de parâmetros situacionais para avaliar em quais casos de seria mais bem sucedida a implementação programada ou adaptativa como dominante. São cinco parâmetros que devem ser considerados simultaneamente e representam aspectos da natureza da política, o seu ambiente institucional ou a interação entre os dois. O quadro abaixo sintetiza os parâmetros situacionais.

Quadro 1- Parâmetros situacionais para escolha da estratégia de implementação de políticas públicas

Características	Situação estruturada	Situação pouco estruturada
Escopo da mudança	restrito	Intenso
Grau de conflito sobre metas e meios	Baixo	Alto
Grau de certeza da tecnologia	Alto	Baixo
Arranjo institucional	Articulado	Frouxamente Articulado
Características do ambiente	Estável	Turbulento

Fonte: Berman, 1978. Elaboração própria².

De acordo com a concepção de Berman (1978), se for observado uma situação estruturada no contexto da política, maiores as chances de uma implementação programada ser próspera. Por outro lado, quanto mais o contexto da política a ser implementada se aproximar da situação pouco estruturada, maiores as chances de a implementação adaptativa ser exitosa. Por fim, cabe ressaltar que se aplicada uma abordagem programada à uma situação que exigiria a adaptativa, os problemas podem ser aprofundados no lugar de resolvidos, por outro lado, se uma abordagem adaptativa foi implantada em uma situação programada, ela pode ser ineficiente e ineficaz (BERMAN, 1978).

Tendo em vista que o Novo Ensino Médio é uma reforma educacional que tem o objetivo de lidar com problemas graves e preocupantes da educação, pensar cuidadosamente em sua estratégia de implementação é fundamental para garantir que seja feita da melhor forma possível. Para conduzir essa análise será feito, primeiramente, uma recapitulação do contexto em essa reforma surgiu.

² Tradução livre. No texto original os parâmetros situacionais são: Scope of Change; Certainty oh Technology or Theory; Conflict over Policy's Goals and Means; Structure of Institutional Stting; Stability og Enviroment

3.2 Debates anteriores ao Novo Ensino Médio

A busca por um ensino médio de qualidade e que fosse mais atrativo aos jovens é um debate presente no cenário brasileiro desde o início do século XXI. Em 2003, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) promoveu o seminário “Ensino Médio: Construção Política”, que reuniu o Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas para debater sobre o ensino médio e a educação profissional. As discussões desse encontro resultaram na publicação do Documento à Sociedade, que definiu três eixos principais para o ensino médio, sendo eles conhecimento, trabalho e cultura, o que deu início às novas discussões para a redefinição curricular do Ensino Médio (PINTO E MELO, 2021). Esse foi o primeiro de outros seminários que foram produzidos posteriormente com a participação da sociedade civil e dos órgãos do governo para debater os rumos do ensino médio no Brasil.

Nesse período, podemos citar algumas ações voltadas para a última etapa da educação básica e que tiveram o objetivo de tornar o ensino mais atrativo e de melhor qualidade. Em 2006 houve a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que “apresentava maior abertura para as escolas discutirem seus currículos conforme suas organizações e demandas locais” (PINTO E MELO, 2021). Em 2009 foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que tinha como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas, em busca da melhora da qualidade do ensino médio não profissionalizante (BRASIL, 2009). Além disso, em 2013, foi publicado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em que o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumiram o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores que atuam no ensino médio público (BRASIL, 2013b). Portanto, percebe-se que diversas medidas vinham sendo construídas junto aos atores da educação ao longo dos anos, buscando melhorias para o ensino médio.

Com o lançamento desses diversos programas que tentavam obter mudanças no ensino médio, foi ficando cada vez mais clara a necessidade de uma reforma, assim, os debates que o circundam foram se tornando cada vez mais relevantes no

contexto nacional, de modo que, em 2012, foi criada a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI), composta por deputados da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2012). Ela tinha como objetivo “mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país” (BRASIL, 2012), sob a justificativa de que o que era oferecido a época não correspondia às expectativas dos jovens, principalmente no que tange à vida profissional, nem acompanhava o crescimento social e econômico do país (BRASIL, 2012).

A CEENSI apresentou, então, o PL 6.840/2013 (BRASIL, 2013a), com significativas mudanças na organização curricular e tempo escolar. Dentre as proposições podemos destacar a

universalização, em 20 anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio noturno para jovens menores de 18 anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento [...]; adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critério dos alunos [...]; implantação da base nacional comum para o ensino médio, que compreende, entre componentes e conteúdos, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, especialmente do Brasil, e uma língua estrangeira moderna; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (CORTI, 2019)

Foi nesse contexto que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)³ surgiu, formado por diversas entidades do campo educacional, para se opor a esse projeto de lei (ANPED, 2016). O MNDEM empreendeu, então, uma série de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação (MEC), além de criar uma petição pública que resultou em um documento substitutivo ao PL

³ O Movimento Nacional em Defesa Do Ensino Médio foi criado em 2014, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo composto por dez entidades de representação do meio acadêmico educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (ANPED, 2016). Nos dias de hoje, sua atuação é por meio de uma Rede Nacional composta por 23 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco macrorregiões do Brasil (MNDEM, 2022).

6.840/2013 de modo que evitasse retrocessos a etapa final da educação básica (ANPED, 2016).

O MNDEM se colocou contra a jornada de aulas proposta pelo PL 6.840/2013 ao ensino diurno, alegando que esse aumento feria o direito à educação de milhões de jovens que estudam e trabalham (ANPED, 2016). Já em relação à organização curricular, o Movimento alegou que essa opção não assegura o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. Sendo assim, reafirmou que

O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação básica, como educação “de base”, e que, portanto, deve ser comum e de direito a todos e todas. Coloca-se, portanto, contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas e configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras (ANPED, 2016).

No documento substitutivo foram retirados pontos como a obrigatoriedade de tempo integral para jovens de 15 a 17 anos, que passou a ser uma possibilidade e não uma obrigação, e a restrição de idade para o período noturno (SILVA, 2014). Entretanto, a última ação legislativa do PL 6.840/2013 que consta na página virtual da Câmara dos Deputados é de 22/12/2014, quando foi publicado o parecer da Comissão Especial e, mesmo estando pronta para se tornar pauta no plenário, isso não ocorreu (CÂMARA LEGISLATIVA, 2014).

3.3 A tentativa de reforma do ensino médio em Minas Gerais

No âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino houve uma tentativa de reforma do ensino médio em Minas Gerais, que foi implementada por meio da Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012, reforma conhecida como “Reinventando o Ensino Médio”. A Secretaria de Estado de Educação da época justificou o Reinventando sob a ótica da ampliação das universidades que são acessadas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a demanda cada vez maior por mão de obra qualificada no mercado (MINAS GERAIS, 2012). Desse modo, a reforma tinha como objetivo:

- I – buscar a excelência do ensino e na aprendizagem;
- II - garantir a especificidade da formação do ensino médio da rede pública estadual de educação do estado;
- III - gerar competências e habilidades para empregabilidade;
- IV - preparar para o prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2012)

Sendo assim, dentre as principais mudanças estão a ampliação da carga horária do ensino médio para 3.000 horas, que deveriam ser cumpridas tanto pelo turno diurno quanto pelo noturno. No turno diurno foi implementado o 6º horário e para cumprimento dessa carga horária estabelecida, e, no caso do noturno, as 500 horas incluídas poderiam ser realizadas por meio de atividades extra classe. A carga horária total seria, então, composta pela formação geral, que compreende os Conteúdos Básicos Comuns, e pela formação específica, que compreende os conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade (MINAS GERAIS, 2012).

Tendo como princípios fundamentais a significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica, o Reinventando o Ensino Médio era uma proposta que se caracterizava por percursos curriculares alternativos, flexibilidade, uso das novas tecnologias de ensino/aprendizagem, atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares.

Dessa forma, o estudante percorre, simultaneamente, dois eixos formativos inter-relacionados com identidade clara, de modo que, ao concluir o Ensino Médio como uma etapa significativa da vida escolar, além da formação que lhe permite o prosseguimento dos estudos, conte, também, com os instrumentos proporcionados pela área de empregabilidade cursada (MINAS GERAIS, 2012).

Essa reforma foi implementada em escolas-piloto a partir de 2011 e universalizada para todas as escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais em 2014. Porém, após um ano de sua total implementação a reforma já foi revogada pela SEE/MG, alegando que ela passaria por uma reavaliação. A Secretária de Educação da época, Macaé Maria Evaristo, restabeleceu a carga horária de 2.500 horas do ensino médio e suspendeu o sexto horário de aula, que abrigava a disciplina da área

de empregabilidade (MINAS GERAIS, 2015b), voltando, portanto, com o antigo quadro curricular.

Por meio de uma entrevista ao Estado de Minas, a Secretária de Estado afirmou que essa medida foi tomada visto que as áreas de empregabilidade eram ministradas por professores que tinham formação nas áreas curriculares e que não haviam recebido qualificação para assumissem o eixo de empregabilidade. Ela alegou também o problema logístico relacionado ao sexto horário, especialmente nas escolas no interior que dependiam de transporte escolar. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-Ute), por meio de sua coordenadora, manifestou apoio à revogação, argumentando que a reforma trouxe prejuízos para os alunos uma que aumentou a jornada sem que tivesse transporte escolar, alimentação e instalações adequadas (MARZANO, 2015).

Diante disso, é possível destacar algumas semelhanças entre o Reinventando o Ensino Médio e o Novo Ensino Médio, ambos se tratam de reformas voltadas para a última etapa da educação básica, com propostas que se tangenciam em certos aspectos, como é o caso da carga horária e da parte flexível do currículo. Entretanto, a reforma idealizada para Minas Gerais não se concretizou, devido às condições de meio, ou seja, as escolas não dispunham de recurso material e humano suficiente e qualificado para colocar em prática a reforma, o que levou à sua suspensão. Sendo assim, cabe estudar o NEM e avaliar se problemas similares têm se repetido.

3.4 O surgimento de um novo ensino médio

Todo o movimento democrático e de debate com a comunidade acadêmica do campo educacional que vinha acontecendo no âmbito nacional ao longo dos anos anteriores à reforma e que buscavam um ensino médio pautado na qualidade e equidade do ensino foi rompido quando a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016). Ela foi publicada em setembro de 2016, com apenas um mês de governo do presidente Michel Temer, que tomou posse após o impeachment de Dilma Rousseff.

A MP Nº 746/2016 foi sancionada pelo então presidente sem que houvesse diálogo com as Secretarias de Estado de Educação, com a comunidade científica ou a sociedade civil (VÁRIAS ENTIDADES, 2022). Ela trouxe mudanças relevantes na etapa educacional do ensino médio, as quais, inclusive, traziam diversos pontos comuns ao PL nº 6.840/13 (CORTI, 2019), mesmo com todo o movimento contrário à ele ocorrido anteriormente, em que o MNDEM esteve à frente. Diante disso, cabe destacar que o Novo Ensino Médio é uma reforma que foi implementada de maneira antidemocrática, pois não houve um amplo debate com os governos estaduais, com a comunidade científica e nem com os estudantes e professores, que são atores intrínsecos à educação.

Cabe ressaltar que o instrumento normativo da medida provisória (MP), instituído pela Constituição da República de 1988, possui força de lei e efeitos imediatos, sendo criado para ser usado pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência para o país

Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional (BRASIL, 1988).

Apesar do caráter de relevância da reforma do ensino médio, há questionamentos em relação à sua urgência a ponto de ser implementada, inicialmente, por meio de uma medida provisória. Em parecer enviado ao Supremo Tribunal Federal, o então procurador-geral da República à época, Rodrigo Janot, analisa a inconstitucionalidade da MP nº 746/2016, justamente por não atender ao caráter de urgência (MACEDO, 2019). Portanto, essa reforma foi implementada sem que fosse amplamente e democraticamente debatida (SILVIA, 2022).

3.5 Estrutura normativa da reforma

No ano seguinte à Medida Provisória nº 746/2016, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), implementando, definitivamente, a reforma que ficou conhecida como “Novo Ensino Médio”. A LDB, que foi um dos principais avanços da educação básica do país por trazer diversas garantias aos estudantes, passou a

abrigar, a partir desse momento, a principal reforma a nível nacional direcionada ao ensino médio, que trouxe as medidas implementadas pela MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), com algumas mudanças no conteúdo.

O passo seguinte foi a elaboração e ampla divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017b). A BNCC era prevista desde a medida provisória, tendo como função estabelecer uma base comum a todos os alunos do ensino médio, independentemente da rede de ensino em que estuda, buscando alcançar a equidade no ensino. Além disso, ela tem por objetivo

- Ser referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- Contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação;
- Superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação;
- Definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017b)

Entretanto, a BNCC estabelece somente as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino médio e em cada área do conhecimento (BRASIL, 2017b, p. 8). Sendo assim, cabe aos sistemas de ensino e escolas elaborar o currículo e as propostas pedagógicas que levem em consideração as especificidades de cada localidade, a cultura local, as necessidades específicas e as potencialidades (BRASIL, 2017b, p. 47). Diante dessa definição, o estado de Minas Gerais iniciou o processo de elaboração de seu currículo.

O Currículo Referência para o Ensino Médio de Minas Gerais foi homologado por meio da Portaria SEE nº 230, de 08 de abril de 2021 (MINAS GERAIS, 2021b), em reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, estabelecendo os caminhos para alcançar os objetivos trazidos na BNCC, o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar. Esse documento foi construído por meio

da colaboração de diferentes esferas da educação, sendo a SEE/MG, representando a esfera estadual, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG) e as escolas privadas, além disso, outros currículos já elaborados nos demais estados foram usados como fonte de inspiração (MINAS GERAIS, 2021b).

O Currículo Referência tem como público alvo os professores, que são quem vão colocar em prática dentro da sala de aula seus planos de aula individuais, que devem estar alinhados à todas as legislações referentes (MINAS GERAIS, 2021b). A figura abaixo mostra os quatro instrumentos que orientam, cada um em seu nível de detalhamento, as aulas do ensino médio a partir da reforma.

Figura 1 – Documentos que orientam as aulas ofertadas no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais



Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021b)

Conforme disposto no documento, a construção do Currículo Referência contou com a participação de diversos atores. Dentre elas estão as entidades parceiras, como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG, o Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais - UNCME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG (MINAS GERIAS, 2021 p.8). Além disso, foi promovido o Dia

D da Base Nacional Comum Curricular, que ocorreu no dia 20 de abril de 2018 nas escolas públicas do estado. Essa ação contou com a participação diversos estudantes e profissionais da educação básica e teve como objetivo

discutir a elaboração de um currículo que respeite a diversidade regional, histórica, social e política. Esse currículo será norteador para professores, diretores, especialistas e outros profissionais da educação na reelaboração dos Planos Pedagógicos de suas escolas (AGÊNCIA MINAS, 2018)

Por fim, o processo de construção do currículo mineiro também contou com a participação da comunidade escolar e educadores em encontros municipais, que foram realizados em 690 municípios e consulta on-line, que tiveram mais de 404.000 participações registradas (MINAS GERAIS, 2021b). Essa ação foi realizada com vistas à viabilização da participação de diversas localidades do estado, o que é essencial uma vez que território mineiro é muito diverso. A figura abaixo mostra como foi o processo de escrita e homologação do Currículo Referência de Minas Gerais (Figura 2).

Figura 2 – Processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 2021b

Além das normativas citadas anteriormente, a SEE/MG publicou a Resolução SEE nº 4.777/2022 (MINAS GERAIS, 2022b), que define como será a organização curricular do ensino médio no estado. Nela é possível encontrar definições como a carga horária de cada formato de ensino médio (regular, integral, noturno e integral profissional), como está organizada a matriz curricular, os módulos de aulas e como será a implementação gradual.

3.6 O processo de implementação da reforma em Minas Gerais

Com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais de Ensino na elaboração e na execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, o Governo Federal implementou o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, instituído pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018). Esse programa proporciona apoio técnico na elaboração do plano de implementação do estado e na implantação das escolas piloto, apoio financeiro e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão.

Um dos requisitos do programa é a elaboração de um plano, que aqui foi chamado de “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais”, o qual conta com um diagnóstico da rede, objetivos e metas anuais, formas de comunicação com os atores envolvidos, que vão desde os superintendentes regionais de ensino até a comunidade escolar, marcos legais, cronograma estadual de implementação, dentre outras coisas. Desse modo, o plano mineiro foi publicado em 2021 com detalhes práticos de como seria a implementação da reforma no estado.

Na estrutura de implementação do NEM, foi estabelecido um Comitê de Governança Interno da SEE/MG, com o objetivo de “planejar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo escolar” (MINAS GERAIS, 2021a). A implementação se daria por meio das 47 Superintendências Regionais de Ensino, que orientam, monitoram e avaliam mais de perto as escolas de todo o estado, cada SRE possui pelo menos um ponto focal de ensino médio, responsável por dar apoio às escolas focado na implementação da reforma do ensino médio. Além disso, cada unidade de ensino conta com um coordenador de ensino médio por turno, de acordo com a Orientação DGEP/SGP Nº 01/2022, de 18 de novembro de 2022.

Foi instituído também as escolas-piloto, onde seria implementado o NEM previamente, com o objetivo de gerar aprendizado sobre a implementação dessa nova proposta curricular, essas escolas foram acompanhadas de perto pela equipe do órgão central e da regional (MINAS GERAIS, 2021a). No estado de Minas Gerais a reforma foi implementada em 13 escolas-piloto, nos anos de 2020 e 2021, que foram escolhidas conforme os critérios estabelecidos na Portaria nº 649/2018 (BRASIL,

2018). Além disso, buscaram um grupo de escolas representativo da diversidade territorial mineira, desse modo, foram escolhidas escolas localizadas nas regiões do Jequitinhonha-Mucuri, Central, Alto Paranaíba, Norte, Triângulo e Sul de Minas (MINAS GERAIS, 2021a).

Devido à Pandemia do covid-19 diversas adaptações precisaram ser feitas, portanto, as escolas-piloto atuaram no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e a SEE/MG afirma que essa iniciativa permitiu que conhecessem os aspectos que facilitam ou dificultam a implantação e indicou adaptações necessárias (MINAS GERAIS, 2021a). Porém, cabe o questionamento se somente essa experiência de implementação de uma reforma no formato não presencial foi o suficiente para avaliar de fato as adaptações necessárias que deveriam ser feitas nas escolas, uma vez que não houve interações dos estudantes com a escola e com os professores de forma adequada. Todavia, o cronograma de implementação instituído pelo MEC (BRASIL, 2021) não foi prorrogado pelo Governo Federal e em 2022, primeiro ano presencial pós pandemia, o Novo Ensino Médio foi universalizado para todas as turmas de 1º ano de todo o Brasil.

Apesar desse fator dificultador, a experiência das escolas-piloto possibilitou que a SEE/MG percebesse algumas modificações necessárias para a implementação em grande escala, sendo elas:

- 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, 2021a)

No diagnóstico realizado pela SEE/MG, foi considerado que a rede física das instituições de ensino possui, em geral, estaria em boas condições, apesar de ser reconhecido que precisa de aperfeiçoamento para “potencializar a implementação do

Novo Ensino Médio” (MINAS GERAIS, 2021a). No que tange ao transporte escolar, no ano de 2020, 840 municípios e 206.243 estudantes eram atendidos pelo programa de transporte. Esse é um importante fator quando se trata de expansão da carga horária, uma vez que o horário de saída dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio passou a ser diferente devido ao 6º horário, o que complexifica a logística de transporte. Para lidar com isso foi realizado um estudo pela área responsável na SEE/MG, que definiu, em linhas gerais, que para os municípios onde há a oferta do NEM na 1ª série do médio seria dado um adicional de 65% do valor per capita desses estudantes, uma vez que os horários diferenciados de entrada e saída de turnos podem impactar nos custos do transporte. Nesse mesmo diagnóstico, foi identificado que 72% dos professores do ensino regular lecionam nas mesmas disciplinas do curso em que formaram e as disciplinas que mais possuem desvios são Sociologia, Artes, Língua Estrangeira e Física (MINAS GERAIS, 2021a).

4 O DESENHO DO NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 O formato do Novo Ensino Médio

A partir da publicação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), mudanças no ensino médio, passaram a vigorar e deveriam ser implementadas no 1º ano de todas as escolas do Brasil a partir de 2022, para que em 2024 todas as etapas, do 1º ao 3º ano, já estivessem completamente integradas à reforma (BRASIL, 2021). A ideia do NEM consiste em ofertar um currículo mais flexível, de modo que aumente a liberdade de escolha dos estudantes, possibilitando, assim, o foco em áreas do conhecimento do seu interesse, por um lado, e, por outro lado, a formação técnica e profissional.

Dentre as principais mudanças, está o aumento da carga horária. No ensino regular diurno, em que antes eram cursadas 800 horas por ano, com 5 módulos-aulas por dia, passou a vigorar a determinação de 1.000 (mil) horas por ano, com 6 módulos-aula por dia (BRASIL, 2017a; MINAS GERAIS, 2022b). A principal mudança percebida no ensino regular nesse sentido é a existência do sexto horário, o qual exige que os alunos fiquem um horário a mais que o ensino fundamental, o que demanda, dentre outras coisas, a adequação do transporte escolar oferecido pelas prefeituras aos alunos da zona rural que vão para a cidade estudar. Já no caso EMTI, tanto profissional quanto no propedêutico, a carga horária anual foi definida em 1.500 (mil e quinhentas) horas, que devem ser distribuídas em 9 (nove) módulos-aula.

A carga horária de aulas passa a ser dividida entre a Formação Geral Básica (FGB), que já estava presente no antigo modelo de ensino, mas agora orientada pela BNCC e, para além dela, os itinerários formativos também integram parte da carga horária de aulas. Eles foram implementados para cumprir a premissa da flexibilização curricular prometida pela reforma (MINAS GERAIS, 2023h) e cada estado foi responsável por elaborar sua proposta de acordo com as especificidades de cada sistema de ensino, conforme estabelecido na lei.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2017a)

Na Rede Estadual de Minas Gerais, os itinerários formativos possuem quatro componentes, conforme ilustrado na figura 3. Para cumprir seu objetivo de ser a parte flexível do currículo, o que não existia antes, o aluno deveria ter a oportunidade de escolher qual itinerário cursar, de acordo com o que se encaixa melhor em seu perfil e em seu interesse. Dessa forma, cada escola deveria oferecer mais de uma opção de itinerário para que os estudantes tenham, de fato, oportunidade de escolha. Além disso, ainda dentro da relevância da flexibilização do currículo, ressalta-se que

a flexibilização curricular, com as escolhas do Aprofundamento e das Eletivas, contribui significativamente para atender às necessidades e às expectativas das suas juventudes, fortalecendo o protagonismo e autonomia dos jovens, aprofundando o aprendizado dos estudantes nas áreas de conhecimento com as quais se identificam, fomentando maior interesse dos jovens em buscar a escola e, conseqüentemente, estimulando a permanência e avanços significativos de suas aprendizagens (MINAS GERAIS, 2023j)

Figura 3 – Estrutura dos Itinerários Formativos da Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Manual de Aprofundamento nas Áreas do conhecimento (MINAS GERAIS, 2023i)

As “Eletivas” são disciplinas que têm por objetivo contribuir, aprofundar e diversificar os conhecimentos dos estudantes para além da Formação Geral Básica e dos demais componentes do Itinerário Formativo (MINAS GERAIS, 2023e). As escolas apontam quais eletivas elas podem ofertar de acordo com um catálogo elaborado pela SEE/MG com aproximadamente 45 opções e, assim, os estudantes escolhem duas que vão cursar ao longo do ano. Dentre as opções do catálogo,

podemos observar disciplinas como astronomia, preparação para o ENEM - MATEMÁTICA, introdução à LIBRAS, ética em jogos digitais, dança, dentre outros.

Em relação ao “Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento”, no 1º ano os estudantes devem cursar as quatro opções (Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza), pois, de acordo com a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2021b), elas vão trazer “habilidades de introdução às áreas do conhecimento, [...] pois é uma preparação para as escolhas dos itinerários do 2º e 3º anos”. A partir do 2º ano já seria possível optar por apenas um aprofundamento de preferência do estudante.

Mais uma vez, para que essa oportunidade de escolha seja possível, as escolas deveriam ofertar todas as 9 possibilidades de aprofundamento, porém, a própria diretriz de implementação já restringe essa possibilidade de acordo com a quantidade de turmas na escola, o que é disposto na figura abaixo. Além disso, se a escola tiver duas ou mais turmas o mínimo que aprofundamentos que devem ser ofertados são dois arranjos distintos, podendo repetir o mesmo em diversas turmas, nos casos em que há somente uma turma, deve ser ofertado o aprofundamento que integra as quatro áreas do conhecimento para todos os alunos (MINAS GERAIS, 2023g), ou seja, o estudante se aprofunda em todas e não na que ele gostaria.

Figura 4 – Relação de opções de itinerários e a quantidade de turmas

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

Fonte: Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio 2023 (MINAS GERAIS, 2023g)

A escolha dos aprofundamentos é um processo consideravelmente complexo e deve levar em conta a legislação específica, diagnóstico da realidade da escola, quadro docente, disponibilidade de recursos físicos e oferta de profissionais na localidade (MINAS GERAIS, 2023g). O documento intitulado “Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio 2023”, disponível virtualmente, elenca as fases as escolas devem seguir para essa escolha e, dentre elas está a escuta dos estudantes e relação aos aprofundamentos que eles desejam, porém, fica a critério da escola, decidir como fazer isso. É preciso, em suma, conciliar pessoal capacitado para que os aprofundamentos sejam ministrados adequadamente, recursos físicos que permitam às práticas estabelecidas e o interesse dos alunos em cursar os aprofundamentos, o que na realidade das escolas públicas estaduais pode ser um grande desafio.

Já o componente “Preparação para o Mundo do Trabalho” tem como foco fazer com que os estudantes se apropriem dos saberes e específicos às diversas ocupações, atribuições ou campos profissionais, além de compreenderem os diversos contextos do mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2023d). Atualmente ela é composta por duas disciplinas, “Introdução ao mundo do trabalho”, que é ofertada apenas para o 1º ano, e “Tecnologia e Inovação”, ofertada em ambos os anos. Cabe ressaltar que está sendo abordado somente o 1º e o 2º ano porque a Resolução SEE nº 4.777/2022 aborda somente esses anos, haverá turmas do 3º ano do NEM somente a partir de 2024.

Por fim, a disciplina “Projeto de Vida” se relaciona a uma das competências da BNCC, que é "Trabalho e Projeto de Vida". Ela será ofertada para os três anos do ensino médio e tem como proposta refletir sobre os interesses e objetivos pessoais e profissionais dos alunos, além de

discutir sobre profissões, mundo do trabalho, capacidades valorizadas em cada campo profissional, relações de trabalho; caminhos possíveis para se alcançar a realização dos sonhos pessoais e profissionais, de forma ética, com valorização da consciência crítica e responsabilidade (MINAS GERAIS, 2023c).

A formação geral básica passou a ser organizada em áreas do conhecimento, “sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa” (BRASIL, 2017b, p. 43). Sendo assim, as áreas do conhecimento que estruturam a FGB agora são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

Seguindo o que foi posto na Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio são somente Língua Portuguesa e Matemática, desse modo, fica claro o papel dos sistemas de ensino de definir a organização curricular que melhor atenda ao contexto local e às condições (BRASIL, 2017b, p. 47). Essa definição foi uma das grandes polêmicas que envolvem o NEM, entretanto, na própria BNCC, é destacado que

essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (*apud*, BRASIL, 2017b, p. 45)

A carga horária total de cada ano do ensino médio passou, então, a ser dividida pela Formação Geral Básica, estabelecida e orientada pela BNCC, e pelos Itinerários Formativos. No Ensino Médio Diurno, também chamado de ensino médio regular, a FGB, que antes ocupava a totalidade da carga horária, que eram as 800 horas anuais, passou a ocupar apenas 600 horas, logo, as demais 400 horas de aulas restantes passam a ser ocupadas pelos Itinerários Formativos. A partir da figura abaixo é possível ver essa divisão da matriz curricular desse formato de ensino. Cabe ressaltar que no caso exemplificado abaixo trata-se de um exemplo de como seria matriz curricular de todos os alunos do 1º ano e de como seria a de um aluno do 2º ano que tenha optado, dentre outras opções, pelo Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Figura 5 – Matriz curricular ensino médio diurno

NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00
		Física	1	40	33:20	1	40	33:20
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33:20	2	80	66:40
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20
		Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66:40	1	40	33:20
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20
		SUBTOTAL	18	720	600:00:00	18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Eletivas	Eletiva 2	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00		
	Tecnologia e Inovação		1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00			
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00			
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00			
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00			
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Identidade e juventudes				2	80	66:40:00
		Jovens e o mundo digital				2	80	66:40:00
		Direitos e deveres dos cidadãos				2	80	66:40:00
		Desenvolvimento pessoal e coletivo				2	80	66:40:00
	SUBTOTAL			12	480	400:00:00	12	480
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2022b)

Em relação ao EMTI, a FGB se mantém em 600 horas anuais e os Itinerários Formativos compõem as outras 900 horas. Para além dos componentes que já foram citados, nesse formato ainda há “Atividades Integradoras”, que oferece nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, Práticas Experimentais, Tutoria, Estudos Orientados e Pesquisa e Intervenção (MINAS GERAIS, 2022b). Presume-se que para ofertar essas disciplinas, as escolas devem ter condições adequadas de infraestrutura, tais como, laboratório de química e biologia, laboratório de informática, internet adequada, dentre outras coisas.

A figura abaixo mostra um quadro comparativo de como era a organização curricular antes do Novo Ensino Médio e como ficou após a implementação dessa reforma nas escolas.

Figura 6 – Quanto comparativo da organização curricular antes e depois da reforma

<i>Tópicos da legislação</i>	EM antes da reforma (Lei 9.394/1996)	NEM (Lei 13.415/2017).
<i>Carga horária mínima</i>	2.400 horas	3.000 horas
<i>Formação Geral Básica – carga horária máxima</i>	*não estabelecia um teto	1.800 horas
<i>Formação Diversificada – Carga horária mínima</i>	*Não aplicável	1.200 horas
<i>Componentes curriculares obrigatórios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Língua Inglesa • História • Geografia • Física • Química • Biologia • Sociologia • Filosofia • Educação Física • Educação Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Língua Inglesa • Estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia
<i>Organização dos conteúdos curriculares na formação diversificada</i>	*Art.26 da LDB obriga cada sistema estabelecer a complementação o currículo com uma parte diversificada exigida pelas características locais. Não existiam diretrizes sobre como organizar essa parte diversificada	* Art. 36 da LDB introduz 5 Itinerários Formativos: I- Linguagens e suas tecnologias II- Matemática e suas tecnologias III- Ciência da natureza e suas tecnologias IV- Ciências humanas e sociais aplicadas V- Formação técnica e profissional

Fonte: ROLON e MATIJASCIC, 2023

4.2 A questão docente

A implementação dos Itinerários Formativos e a organização da FGB por áreas do conhecimento trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma da forma de ensinar, em que os professores devem dialogar e trabalhem em conjunto no desenvolvimento das competências estabelecidas pela BNCC e traduzidas no Currículo Referência de Minas Gerais. Isso implica na não dissociabilidade das disciplinas, que não podem mais ser ministradas sem diálogo umas com as outras, o que representa uma grande mudança na forma convencional adotada anteriormente.

Para que essas mudanças sejam implementadas da melhor forma possível é preciso que os docentes, em primeiro lugar, se apropriem da BNCC e do Currículo Referência, “para que o trabalho em sala de aula realmente se alinhe aos direitos de

aprendizagem previstos em sua organização” (MINAS GERAIS, 2021b, p. 22). Em segundo lugar, é fundamental a formação continuada desses professores e demais profissionais que trabalham no ensino médio e isso deve ser induzido e/ou planejado pela própria rede de ensino, conforme disposto no Currículo Referência

Buscando promover essa formação continuada dos profissionais da educação básica, uma das formas que a SEE/MG faz isso atualmente é por meio do “Projeto Trilhas de Futuro – Educadores”, que possibilita a participação de servidores em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado) (MINAS GERAIS, 2023a). Nota-se que a resolução que implementa essa iniciativa data de 13 de abril de 2023, em que o estado já se encontra no segundo ano de implementação do NEM.

Outro ponto importante diz respeito em específico aos docentes que vão ministrar as aulas dos Itinerários Formativos. Como são disciplinas completamente novas, é preciso orientação adequada, para que a proposta não se perca no meio do caminho. Desse modo, algumas orientações foram deixadas, por exemplo, no “Caderno Pedagógico: Preparação para o Mundo do Trabalho” (MINAS GERAIS, 2023d), no qual é recomendado que os professores responsáveis por esse componente participem dos cursos ofertado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG que se relacionam à temática. No “Caderno Pedagógico: Projeto de Vida”, por sua vez, há uma descrição mais detalhada do perfil que o docente deve ter para ministrar as aulas desse componente, por mais que não haja uma formação específica exigida. No caso do “Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento” não há uma orientação em relação ao professor responsável que esteja disponível na internet. Por fim, no Manual das Atividades Integradoras não há descrição de um perfil desejado, porém há um passo a passo do que o professor deve desenvolver junto aos alunos em cada um dos componentes (MINAS GERAIS, 2023l).

Outra questão polêmica que envolve o Novo Ensino Médio seria o suposto fim da obrigatoriedade do diploma de licenciatura para dar aulas, permitindo que pessoas com notório saber assumissem a responsabilidade docente. De fato, essa possibilidade foi adotada na legislação, mas se restringe apenas à formação técnica e profissional, cabendo ao sistema de ensino definir quais serão os critérios, conforme

anotado na Lei nº 13.415/2017, para atuação como professor na educação básica ainda é exigido a formação em cursos de licenciatura plena.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são

[...]

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

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017a)

Em Minas Gerais foi estabelecido os critérios para o reconhecimento desse notório saber de profissionais para a docência nos componentes curriculares dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou no Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio e de validação do ato pelas Superintendências Regionais de Ensino. Isso foi feito por meio da Orientação Normativa DDGE /ASIE Nº 01/2022, elaborada pela Assessoria de Inspeção Escolar da SEE.

4.3 As críticas ao NEM

Diante das alterações impostas pela reforma do ensino médio, surgiram diversos posicionamentos contrários vindos tanto de alunos e profissionais da educação básica quanto da comunidade acadêmica. Dentre os principais pontos de debate está a falta de diálogo do Governo Federal da época com os atores envolvidos na última etapa da educação básica. Na “Carta Aberta Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio” (VÁRIAS ENTIDADES, 2022) é destacado que o NEM foi contra todo movimento nacional de debate no qual o ensino médio estava envolvido nos

últimos anos, portanto, se tornou ainda mais urgente abrir um amplo debate, de forma republicana e democrática, para uma reformulação responsável (SILVA, 2022).

Como já foi citado anteriormente, a reforma no NEM foi inicialmente regulamentada por meio de uma medida provisória, que partiu da presidência e possui força de lei. Há quem diga que essa “pressa” para implantar a reforma diz respeito a interesses econômicos, a consequência foi, então, a adoção de um instrumento não democrático.

O caráter de urgência em que se apresentou o tema da reforma do ensino médio, através de medida provisória, demonstrou a necessidade de se apressar um projeto de educação capaz de agregar os interesses que se apregoavam no campo econômico. Tal urgência evidenciou também a total falta de diálogo do Governo com o restante dos setores da Sociedade, detentores de interesses contrários (PINTO e MELO, 2021).

Outro ponto relevante diz respeito às questões de mérito da reforma, ou seja, a forma como o Novo Ensino Médio foi desenhado e as implicações disso no dia a dia das escolas, especialmente das escolas públicas estaduais, que recebem grande parte das matrículas do ensino médio. Nessa linha, a distribuição da carga horária entre a FGB e os Itinerários Formativos é alvo de grandes críticas, uma vez que, abre margem para a prática do ensino médio nem-nem, ou seja, nem possui uma FGB sólida e nem uma formação para o mundo do trabalho (CASSIO E GOULART, 2022).

Ainda nesse aspecto do mérito, o MNDEM (2022) identificou grande descontentamento dos alunos e professores com a significativa redução da carga horária das disciplinas de História, Geografia, Química, Física para dar lugar aos Itinerários Formativos, que possuem disciplinas “com uma visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica que deveria ser priorizada no Ensino Médio”. Além disso, há um grande risco de fragmentação do currículo, de modo que não haja conexão entre a FGB e os componentes dos Itinerários Formativos (MNDEM, 2022), o que vai contra a regulamentação do NEM em Minas Gerais, a qual definiu que “cabe ao profissional competente garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo seja efetivada” (MINAS GERAIS, 2022b).

Nos casos das escolas de EMTI, foi identificado casos de estudantes que migraram dessas escolas para outras de ensino regular ou para o ensino noturno devido à necessidade de trabalhar ou auxiliar nas tarefas domésticas (MNDME, 2022). Isso vem ocorrendo devido à ampliação desse modelo de tempo integral sem assegurar as devidas condições de acesso e permanência dos estudantes, especialmente daqueles estudantes de nível socioeconômico mais baixo que precisam trabalhar (VÁRIAS ENTIDADES, 2022) podendo, inclusive, contribuir negativamente para a permanência desses alunos na escola (REPU, 2023).

Já em relação aos problemas de meio, isto é, a implementação, em termos práticos, da reforma, os desafios vão desde de preparo docente até a infraestrutura física das escolas. O MNDEM (2022), em uma síntese de diversas pesquisas realizadas por grupos de trabalho pelo Brasil, destaca os problemas principais percebidos na execução da reforma. Em resumo, os pontos elencados são:

1. A perda da qualidade das atividades devido à dificuldade dos professores em continuar lecionando apenas na disciplina para a qual foram formados e que sofreu redução de carga horária ou por ter que assumir diversos componentes distintos;
2. Dificuldade dos professores e gestores em compreenderem a estrutura e a materialização do currículo, especialmente em relação à sua viabilidade nas condições reais das escolas e dos docentes, o que acaba determinando quais Itinerários Formativos serão ofertados, se mostrando muito difícil para as escolas responder às preferências dos estudantes;
3. Muitas vezes a atribuição dos componentes curriculares do Itinerário Formativo acaba recaindo em docentes que não conseguiram completar sua carga horária com a disciplina que estava antes sob sua responsabilidade e para qual foram formados, sendo esse o critério de escola e não o docente que possui o perfil que melhor se encaixa ao conteúdo da disciplina;
4. A falta de estrutura física, tais como salas de aulas, biblioteca, laboratórios, refeitórios, ginásios e quadras de esporte, locais de descanso, dentre outros, além de problemas envolvendo o transporte escolar.

O último item elencando aqui é corroborado por um estudo de caso da implementação do NEM na Rede Estadual de São Paulo (REPU, 2023), que analisou a oferta de itinerários formativos e indicadores socioeconômicos na rede estadual paulista, a fragmentação curricular e as formas de expansão da carga horária escolar na rede estadual. Um dos pontos destacados na Nota Técnica publicada foi que

A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta, como mostram os dados analisados até aqui, no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais (REPU, 2023, p. 19).

Por meio da Nota Técnica é destacado ainda o quanto o modelo do NEM tem reforçado as desigualdades sociais. Um dos fatores que tem contribuído para que isso ocorra é o fato de que a escolha dos Itinerários Formativos é condicionada ao tamanho da escola, à disponibilidade de força de trabalho docente, às condições materiais da escola e outras questões da gestão escolar, dessa forma, a liberdade de escolha dos estudantes está desigualmente distribuída. Conseqüentemente, “quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais baixo tem, em geral, menor possibilidade de escolha do que quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais elevado” dentro da mesma rede de ensino (REPU, 2023).

A União dos Estudantes Secundaristas (UBES), por meio de sua presidente, Jade Beatriz, aponta que a reforma não levou em conta os problemas já existentes nas escolas públicas, aprofundando as diferenças em relação aos alunos da rede privada. Ela diz, ainda, que a estrutura das escolas é apenas o primeiro desafio, pois há um baixo investimento para reestruturação das escolas (ANDRADE, 2023).

O MNDEM (2022) e CÁSSIO e GOULARLT (2022) concluem, portanto, que a reforma do ensino médio (NEM) se trata de uma reforma de currículo, o que não resolve os problemas estruturais da educação, visto que não envolve investimentos massivos para garantir as condições materiais apropriadas, tais como, ampliação de salas, aquisição de equipamentos, merenda, profissionais, dentre outros (REPU, 2023). A pouca preocupação em viabilizar a implementação da reforma do ensino médio pode ser constatada uma vez que, apenas três meses após a publicação da MP do NEM (BRASIL, 2016), foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 95, de autoria do presidente Michel Temer. Essa medida congelou os

investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos, dessa forma, tendo em vista a iminente reforma do ensino médio, os recursos para estruturação das mudanças se tornariam inviáveis (PINTO e MELO, 2021).

Quadro 2 – Síntese das principais críticas ao Novo Ensino Médio

Perspectivas de análise	Críticas levantadas a partir da análise da literatura
Processo de implementação	- Falta de diálogo com os atores envolvidos no processo educacional.
Desenho da política	<ul style="list-style-type: none"> - Redução da Formação Geral Básica; - Fragmentação do currículo (os itinerários formativos não se conectam com a FGB); - O NEM é uma reforma de currículo, ela não resolve os problemas estruturais que já existem na educação.
Meios de implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura inadequada das escolas; - Implementação do EMTI sem garantir condições de permanência dos estudantes; - Escolha dos professores dos itinerários formativos conforme quem precisa completar carga horária e não quem possui o perfil desejado.

Fonte: Elaboração Própria

O Todos Pela Educação⁴ reconhece os problemas existentes nas escolas públicas derivados do NEM, mas defende também que ele traz elementos importantes que devem ser preservados para que o ensino médio avance no país, revogar representaria um grande prejuízo (CRUZ, 2023). Esse ponto de vista é também compartilhado pelo Governo Federal. Em entrevista sobre o assunto o presidente Lula afirmou que vão “discutir com todas as entidades interessadas em discutir como aperfeiçoar o Ensino Médio desse país” (BRUNO BOGHOSSIAN, 2023), reafirmando

⁴ O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental, que propõe e reivindica políticas públicas educacionais.

que não será revogado e sim suspenso até que esses ajustes aconteçam. Sendo assim, é possível perceber que, apesar da comunidade acadêmica defender amplamente a revogação do NEM, o governo não deu sinais de que isso irá acontecer, defendendo a linha do ajuste da reforma.

Portanto, em meio a tantas discussões envolvendo a revogação ou não do Novo Ensino Médio, o governo optou por revogar o cronograma de implementação da reforma, suspendendo os prazos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023). Essa suspensão terá seu prazo contado a partir da conclusão da Consulta Pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio e será de 60 dias (BRASIL, 2023b).

5 UMA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO

Reformar o ensino médio era uma medida de grande importância e até um tanto quanto esperada por muitos atores da educação, o que se comprova pelo contexto de debate nacional em busca de um novo modelo, que foi citado no capítulo 3. O modelo antigo, também chamado por muitos de modelo tradicional, regido pelo Currículo Básico Comum⁵ (CBC), que determinava as competências de cada disciplina isoladamente, já era visto como defasado em virtude da forma como as habilidades que eram tratadas. Nesse caso, o processo de aprendizagem acontecia individualmente em cada disciplina do componente curricular, sem que a interdisciplinaridade e a comunicação entre os professores de diferentes matérias fossem facilitadas, prejudicando a dinamicidade do aprendizado. Portanto, a reforma do ensino médio, também chamada de Novo Ensino Médio foi julgada por cinco dos sete entrevistados, independentemente da posição que ocupam, como necessária, considerando a forma como as competências da BNCC devem ser desenvolvidas, a oportunidade de o estudante dar um enfoque em sua área de maior interesse e a maior flexibilidade do professor trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Com a reforma do novo ensino médio, se eu for falar, por exemplo, com alteração primeiro do CBC para BNCC [...] eu acho que foi um avanço, sabe? Porque ela para de tratar os processos de aprendizagem enquanto em caixinhas. Então ficava tudo muito isolado e passa a trabalhar dentro do processo de aprendizagem do aluno enquanto habilidades. Então eu achei isso muito, muito bacana e diferente a forma. Porque os professores necessariamente agora eles têm que se comunicar, porque fica muito bem definido que para o aluno avançar numa determinada habilidade ele depende de outras, né? Que são outros professores ou em conjunto todos podem fazer um trabalho de forma a trazer o desenvolvimento [...]. Então enquanto a gente fala nessa matriz nacional eu acho que foi muito positiva. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Ganhamos também aquele sentimento que a gente tinha. Falar da minha área aqui da matemática, às vezes dificilmente a gente conseguia ir além daquelas aulas maçantes de cálculo, por falta de tempo, né? Por currículo extenso. E agora a gente tem algumas disciplinas atreladas que a gente consegue fazer esse trabalho um pouco mais leve, só para trazer a matemática de uma forma

⁵ Antes da publicação da Base Nacional Comum curricular (BNCC), vigorava em Minas Gerais o Currículo Básico Comum (CBC), regulamentado por meio da Resolução SEE nº 666/2005, responsável por orientar o processo de ensino e garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

mais dinâmica do que a gente vinha fazendo antes (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

As Taxas de Rendimento do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais também mostraram a necessidade de uma mudança nessa etapa da educação básica, assim como destacado pelo gestor entrevistado. O que é corroborado pelos dados trazidos na introdução desse trabalho, uma vez que a taxa de aprovação dos estudantes teve uma tendência de queda nos anos anteriores à reforma e o abandono aumentou.

Enquanto nova arquitetura, organização curricular era necessário mudar. Então isso a gente não tem dúvida nenhuma sobre a necessidade de mudança. No formato que estávamos, a gente tinha clareza de que algo não funcionava. Taxa de evasão, baixos aproveitamentos. Então a gente tinha certeza, precisávamos mudar. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Entretanto, é unânime que a reforma possui diversas limitações, que estão desde a base de sua concepção, ou seja, a forma como ela foi pensada e estabelecida em lei, até a forma como ela chegou, de fato, às escolas e aos alunos. A princípio os diretores escolares destacaram como ponto relevante a redução da carga horária da formação geral básica e o quanto isso pode ser prejudicial para a qualidade da educação ofertada aos jovens. Para os que almejam prosseguir nos estudos e cursar uma graduação, por exemplo, essa redução da FGB pode afetar negativamente o desempenho desses estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em outros vestibulares. Então, para aqueles que não possuem condições de fazer um cursinho preparatório, as chances são ainda mais reduzidas.

Vamos comparar com o Enem, por exemplo. Eu acho que os meus alunos hoje que estão formando terceiro ano estão muito menos preparados do que os alunos que estão no regular ainda, no modelo antigo. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

O Enem ia ter mudança e não vai ter mais. Vai ser aquele modelo antigo mesmo onde se cobra todas as áreas de conhecimento. Os alunos do ano passado e desse ano, por exemplo, e do ano que vem, tem a BNCC, que é o que é cobrado no Enem, com uma carga horária reduzida. Então, eles têm menos aulas do que vai ser cobrado no Enem, por exemplo. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Além dessa redução da carga horária da FGB, as limitações do novo currículo apontadas dizem respeito ao formato das disciplinas implementados nos itinerários, que não se aplicam ao contexto dos alunos, e o preparo dos docentes que ministram essas disciplinas.

Só que com a implementação do novo currículo jogou a BNCC no lixo. Primeiro que a BNCC no EMTI por exemplo, ela foi deixada de lado na maior parte, tá? A BNCC ela foi reduzidíssima a quase nada e se implantou os itinerários em proporção muito grande e os professores não foram preparados para esses itinerários de forma adequada, não houve uma preparação para os itinerários e a matriz ela ficou muito itinerária e pouca BNCC. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Eu acho que foi muito mal planejado. Tanto o currículo de referência de Minas quanto as diretrizes federais. São disciplinas, tanto os itinerários formativos quanto os aprofundamentos, que compõem a grade curricular, elas foram muito mal pensadas. Elas foram meio que jogadas de cima pra baixo na escola. Então, como que chegou isso na escola? Você diminuiu a carga horária da BNCC, que é a formação básica do aluno, que é aquele professor que leciona a BNCC, 99% dos professores são formados naquela disciplina, então tem toda a bagagem pra poder ministrar aquele conteúdo. [...] Por que eu acho que não funcionou? Primeiro, muitas disciplinas muito desconectadas da realidade do aluno, e o mais complicado é que o professor que leciona não tem uma bagagem pra poder ministrar essas disciplinas (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Os relatos até aqui elencados em relação às limitações do NEM, trazidos por atores que estão em contato diariamente com os estudantes, que são o público alvo das políticas de educação, confirmam a insatisfação em relação à redução da FGB citada pelo MNDEM (2022). Como consequência, os diretores entrevistados citaram que hoje consideram os estudantes muito menos preparados para o ENEM do que eram quando o currículo regido pela CBC estava vigente, devido à carga horária da FGB reduzida no novo currículo. Esse ponto de vista corrobora o argumento de CASSIO E GOULART (2022), quando é citado a FGB pouco sólida proporcionada pelo NEM.

A falta de diálogo com cada estado e com os atores que estão na ponta, imposta por uma reforma inicialmente implementada por meio de uma medida provisória, é um ponto crucial ao se discutir essa reforma do ensino médio e que foi levantado por SILVIA (2022) E VÁRIAS ENTIDADES (2022). Cada estado possui necessidades específicas e, no caso de Minas Gerais isso é ainda mais relevante,

uma vez que há uma grande heterogeneidade entre cada região, logo, a postura do Governo Federal de não discutir amplamente com cada localidade e com os atores diretamente envolvidos no processo educacional foi um grande problema, além de demonstrar o quanto a reforma foi pouco democrática.

Para mim a maior questão foi não ser discutida. Não a arquitetura em si, que a gente implementou através da 13.415 [Lei do Novo Ensino Médio], mas não discutir com cada estado como é que isso impactaria seu sistema, como é que isso chegaria na sua escola e como é que você também no cumprimento da lei poderia se reorganizar e fazer adaptações e adequações frente a sua realidade. Isso não foi feito. E para mim foi o grande problema. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Tinha que ter perguntado aos professores. Primeiro, tinha que ter conversado, dialogado com a categoria [de professores]. A gente sabe que essa reforma, ela veio do governo do Temer, né? Ela foi discutida lá em cima e foi imposta pra gente. Né? Ela não foi discutida... Ela não chegou no chão de fábrica que eles falam, né? Ela não foi discutida com a categoria. Ela foi implementada. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

A SEE/MG, ao desenhar o Currículo Referência do estado, promoveu um movimento de participação dos atores da rede, na tentativa de contornar a falta de participação no âmbito federal, assim como a exposição do capítulo 3. Dentre os atores entrevistados há visões diferentes em relação a essa participação, para o órgão central e SREs o processo de participação dos atores da Rede foi amplo e bem construído, porém, essa visão não é compartilhada nas escolas. Esse cenário pode ter ocorrido tanto por uma questão de falha na comunicação e divulgação dos processos participativos, quanto pelo fato de que não é possível verificar de forma clara o reflexo desses momentos participativos nos documentos produzidos pela SEE/MG, por exemplo, no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Minas Gerais – as conclusões e contribuições desses momentos sequer são citadas.

Construção curricular, que a nossa foi impecável, fizemos tudo aquilo que tem que ser feito, mesmo no momento de pandemia, fizemos tudo aquilo que tem que ser feito, fizemos consulta, discutimos se para essa construção curricular acontecer, tivemos participação popular, tivemos participação dos professores da rede, tivemos participação das universidades, nós tivemos participação de vários outros órgãos que compõem um sistema educacional. [Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL].

Não, eu não participei diretamente, mas eu acho que a forma foi muito, foi boa, porque pegaram professores da rede, pegaram o pessoal da equipe, né, da secretaria, junto com o conselho estadual, junto com [...] o pessoal da união dos municípios. Então, houve uma junção de forças que eu achei muito

interessante, muito participativa. Se não foi da forma como deveria ter sido, não foi responsabilidade de que a oportunidade de participação, ela foi ampliada, ela foi dada, e as pessoas que quiseram se manifestar tiveram total direito e oportunidade, tá? Foi muito bem divulgado, houve, assim, várias reuniões, eu conheço vários professores aqui da superintendência que participaram de maneira muito efetiva, sabe? (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

Eu só acho assim, como toda mudança em rede de educação, é tudo muito de cima para baixo. Professor, que é quem está dentro de sala de aula, que é quem realmente vai estar administrando o conteúdo, vai estar com o aluno, quase nunca ele é ouvido. Eu tenho certeza que se passasse primeiro pelos professores, pelos diretores escolares, que é quem está na ponta, eu acho que não teria ocorrido o que ocorreu. A mudança não teria sido da forma que ocorreu. O que acontece é que são pessoas que estão fora da sala de aula, que planeja tudo, pressupõe como que deveria ser, cria um projeto e joga para as escolas implementar. Mas, grande parte dessas pessoas, a meu ver, eles nem entraram em sala de aula, não conhecem a realidade de sala de aula. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Apesar da abertura para que os estados construíssem o seu currículo, os problemas ocasionados a partir da inexistência da participação democrática dos diversos atores envolvidos no processo educacional vem de cima. Ou seja, devido às determinações impostas pela Lei nº 13.415, algumas coisas não são possíveis de serem alteradas mesmo que seja do interesse de todos os atores no âmbito do estado, pois são diretrizes que a SEE/MG deve cumprir, como é o caso da carga horária destinada aos itinerários formativos e a configuração da FGB. O Governo Federal era o primeiro ator que deveria ter promovido esse processo de escuta e construção conjunta de uma nova proposta de ensino médio.

Pós pandemia, a gente entendendo que teríamos um novo prazo, vamos lá gente, o mundo foi adiado dois anos e o novo ensino médio ele não foi adiado dois anos, ele não foi adiado um mês sequer, a gente tem aquela imposição de cumprimento do cronograma de implementação, é claro que isso vai trazer algumas dificuldades, um currículo que foi debatido, discutido, mas uma arquitetura que veio de cima pra baixo e a gente teve que fazer os nossos ajustes de maneira rápida pra poder cumprir o que determinava a lei. Fomos atenciosos, pensando não só nos nossos estudantes, mas nos profissionais que nós tínhamos nas escolas, na nossa rede, sim, pra atender da melhor forma possível, mesmo sabendo que isso traria algumas situações como a gente tem hoje, de grandes reclamações dos profissionais pela não compreensão de algumas situações, que foram impostas, então não foi assim, ninguém perguntou nada pra gente, mas nós tivemos que fazer aquilo que a lei estava determinando. [...] Sem suporte, sem apoio do Ministério da Educação, então você tem uma lei, essa lei chega pra você e fala assim, cumpra-se e não se discute [...] a gente tava falando de todo um sistema na grandiosidade que é a Minas Gerais, e eu acho que algumas questões deveriam ter sido discutidas sim, trabalhadas antes sim, da gente chegar em 2022, final de 2021 apresentou esse novo desenho para as escolas e em fevereiro de 2022 isso já era uma realidade na nossa rede. [...] Não é um problema de currículo, mas é um problema da forma como isso tudo foi organizado pelo Ministério da Educação, e que aí você tem as pessoas falando assim, ah, um novo currículo, um novo currículo, mas o problema não

é um novo currículo, o problema é como esse currículo está sendo implementado (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

O NEM enfrenta outras diversas críticas por parte dos estudantes e demais atores da educação, que vão além da crítica ao processo de implementação, mas que podem ser, inclusive, derivadas dele. A comunidade acadêmica, via de regra defende a linha de revogação da reforma, assim como demonstrado no capítulo 4. Todavia, ao serem questionados sobre isso, somente dois compartilhavam a visão de que é necessário revogar, a maior parte dos entrevistados discordam que ele deve ser anulado, porém, destaca os seus problemas desde a implementação e a necessidade de fazer uma reformulação.

Primeiro que eu sou contra esse movimento [de revogação]. Eu acho que é um retrocesso. Eu acho que foi pensado muito tempo, ou foi uma coisa que foi pensada, que veio lá do MEC, que foi dada a oportunidade de todo mundo discutir, e agora implementa e depois quer voltar atrás. Eu discordo. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

Eu acho que revogar não. A gente luta por uma educação diferente há muito tempo. Acho que ninguém pode se negar disso, sabe? Toda discussão do professor é sempre falar disso. Não só do professor, mas da sociedade em geral. Tem que mudar, porque a sociedade muda, e realmente é um modelo que a gente tinha feito há muito tempo. Já tentaram mudar o ensino médio há época atrás, não deu certo, caiu abaixo. Então, assim, e quanto mais faz isso, pior fica o ensino. Eu acho que já começou, a gente está bem empenhado a, pelo menos, tentar. Alguns pedem para que volte tudo e tal. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Há aqueles que defendem a revogação da reforma devido à forma como ela foi desenhada, por não concordarem com a redução da formação geral básica e a forma como foram implementados os itinerários. Entretanto, mesmo esses, destacam que existem ganhos importantes trazidos por essa reforma. Assim, pode-se concluir que, apesar das diversas dificuldades encontradas em seu desenho e em sua implementação, ainda existem coisas boas que podem ser aproveitadas e que podem proporcionar as mudanças necessárias no ensino médio brasileiro.

Eu sou a favor da revogação. [...] Eu ainda acredito, sim, que deveria ter sido mantido essa base e a gente ter estudado melhor essa proposta desses itinerários que estão sendo trazidos e levados em conta para os alunos. Alguns conteúdos, um projeto de vida, o mundo do trabalho, eu acho, assim, são conteúdos extremamente bem-vindos para eles, né? Uma educação financeira, mas os outros conteúdos eu, sinceramente, não concordo. (Entrevistado 4, DIRETOR ESCOLAR)

Portanto, o Novo Ensino Médio veio em um contexto em que era preciso reformar essa etapa da educação básica para que ela acompanhe as mudanças da sociedade, porém, ela possui diversos problemas que perpassam sua construção e suas condições de implementação. Esses problemas podem ser vistos como irresolvíveis por uns ou passíveis de solução, fato é que trouxe avanços importantes, mas há muito o que ser avançado ainda.

O atual Governo Federal defende o ponto de vista de não revogar o NEM, mas fazer alterações importantes. Ao longo de todo o ano de 2023 foram desenvolvidas ações que tinham como objetivo de

Abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios a fim de providenciar tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023)

Dessa forma, foram realizadas ações que buscassem reparar, de alguma forma, o processo de participação democrática que não houve na concepção do Novo Ensino Médio. Dentre as ações desenvolvidas estão: Audiências Públicas com entidades regionais, conselhos estaduais de educação e secretarias estaduais de educação; Ciclo de webinários com especialistas em educação; Ciclo de seminários e Diálogos sobre a educação básica com pesquisadores; Consulta pública online com o público em geral; Pesquisa quantitativa e qualitativa, com a aplicação de questionário com amostra representativa de todas as unidades da Federação, com Estudantes, professores, gestores escolares e gestores educacionais; Reuniões com representações dos movimentos de estudantes do ensino médio; dentre outras ações (MEC, 2023).

5.1 O processo de implementação

A implementação das escolas piloto, que iriam promover o aprendizado necessário para a construção do currículo base e apontar os ajustes necessários para a universalização da reforma, foi determinada pela SEE-MG. Isso foi feito com base nos critérios estabelecidos pela Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018); desse modo, a lista de escolas que seriam piloto veio pronta do MEC, sem que houvesse diálogo nem

com as SREs, que são importantes articuladoras e implementadoras de políticas educacionais no âmbito regional.

A escola piloto, é isso que eu falo pra você. Elas já vieram determinadas. Já vieram determinadas pela secretaria. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE).

Quando nos foi ofertado, meio que imposto, foi bem difícil a aceitação. Aí nos venceram pelos 80 mil [que iríamos receber por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio]. Como nossa escola é pequena e tem bastante servidor efetivo, pelo aumento da carga horária expandiu a oportunidade para aumentar a carga horária de trabalho [na mesma escola]. E realmente aumentou o trabalho mesmo. Não só pelo número de aulas, que a gente ganha pelo número de aulas, mas o trabalho mesmo realmente aumentou. Então, assim, esse foi um dos motivos. E veio aquela garantia que a gente tinha que ser acompanhado, que a gente tinha que ser acompanhado de perto. Suporte. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Ao início das primeiras experiências do Novo Ensino Médio nas escolas piloto, foram promovidas formações aos responsáveis das SREs e das escolas para que tivessem a concepção teórica do novo currículo bem consolidada. Porém, cabe à SRE, dentro de sua autonomia, promover ações que contribuíssem a ajudassem os diretores na implementação dessa reforma e em seu acompanhamento. É notório que uma equipe pedagógica que compreende bem as exigências instituídas legalmente e que estão de fato próximas às escolas é fundamental para garantir que as instituições de educação recebam todo o apoio necessário na implementação de uma reforma educacional.

A escola piloto, é isso que eu falo pra você. Elas já vieram determinadas. Já vieram determinadas pela secretaria. E aí, foi feito o acompanhamento, e tinha aquela questão de fazer o intercâmbio de estudantes, visita do pessoal da secretaria, visitas nossas aqui, da equipe pedagógica, pra fazer esse acompanhamento. Reuniões, capacitação aqui com os gestores, com os especialistas, acompanhamento. Então, aqui, por exemplo, eu divido aqui a minha equipe pedagógica por segmentos. As pessoas que estão responsáveis pela EMTI, por toda orientação do EMTI, as pessoas que são mais capacitadas a falar sobre os itinerários formativos, sabe? [...] Mas essas aí é que ainda estão mais, assim, vamos dizer assim, com menos dificuldade, porque elas já absorveram, já acostumaram com o novo, com a mudança (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

Então, mas eu acho que a implementação foi tranquila, eu acho que a secretaria preparou materiais, capacitação, condições, escolhemos servidores de apoio na superintendência de ensino, foram bem capacitados, com capacitações presenciais, a distância para a implementação do novo ensino médio, e as escolas foram também preparadas para receber. Então, assim, a secretaria nos abastece de informação, e a gente abastece as escolas de informação frequentemente. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Tendo em vista o objetivo das escolas piloto, que foi gerar aprendizado sobre a implementação dessa nova proposta curricular, era esperado que houvesse o devido acompanhamento que possibilitasse a compreensão das dificuldades encontradas nas escolas e as demandas de melhorias e adaptações. Todavia, isso não foi observado na prática, conforme citado nas entrevistas a seguir dos diretores de escolas-piloto. Por mais que no início o acompanhamento tenha ocorrido mais de perto, as turmas que ingressaram no ensino médio, na modalidade piloto, concluíram a etapa em 2022 ou 2023, quando o acompanhamento dessas escolas já havia se esvaziado. Considerando este aspecto, o acompanhamento deveria cessar apenas quando a turma que foi piloto do NEM concluísse o ensino médio, para que fosse possível aprender, inclusive, com a experiência das turmas no retorno ao ensino presencial, que ocorreu em 2022.

Porém, esse acompanhamento até o final das turmas piloto não aconteceu de forma eficaz. A possível e provável consequência da falta desse acompanhamento próximo foi a impossibilidade de prever determinados problemas futuros em outras escolas quando o NEM fosse universalizado, bem como já saber como agir e quais precauções poderiam ser tomadas antecipadamente. Nos trechos destacados abaixo, os diretores escolares comentam como é o acompanhamento das escolas piloto agora que elas estão em fase final, ou seja, no último ano das turmas que ingressaram nessa modalidade.

Agora, hoje, no órgão central, eles fazem [o acompanhamento das escolas-piloto], eu falo, coisa que até é uma auditoria, parece mais uma auditoria, porque quando a gente senta para conversar, não interessa os pormenores, eles só querem que a gente responda a planilha. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

E veio aquela garantia que a gente tinha que ser acompanhado, que a gente tinha que ser acompanhado de perto. Suporte. E o suporte veio depois do meio do ano, como sempre. E como que é esse suporte? Reuniões para tratar do caderno que já está pronto. Como você fizesse um plano de aula para estudar aquilo que já está no livro didático. Mais ou menos isso aí. Coisa que a gente mesmo pode pegar para ler e ver. Assim, nem... Quem deveria dar instrução muitas vezes não sabe. Mas a gente faz algumas perguntas que a gente tem dúvidas. Ou faz alguma indagação que eles não conseguem responder. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Ainda é preciso levar em consideração que as escolas-piloto foram implementadas nos anos de 2020 e 2021, ou seja, no período da Pandemia do Covid-19, em que todos estavam em isolamento social. Portanto, nas escolas não tinham estudantes frequentando-as, todos estavam em REANP, o que, de fato, impossibilitou

a verificação das possíveis dificuldades envolvendo a infraestrutura das escolas, por exemplo. Isso tornaria ainda mais importante o acompanhamento dessas instituições de ensino nesse retorno à modalidade presencial de ensino, para compreender as dificuldades que surgiram com a volta dos alunos às dependências da escola. O relato abaixo destaca como a pandemia afetou a experiência dessas escolas-piloto.

Vivíamos a pandemia pela primeira vez. Vivíamos a implementação dessa nova arquitetura pela primeira vez. Então, a gente estava no lugar daquilo que não era funcional, porque a escola funciona presencialmente. Então, o desenho era para presencial, e nós implementamos ele de maneira remota. As probabilidades, as possibilidades de a gente não ter clareza desse retorno, elas existiram. E, mesmo assim, as escolas selecionadas fizeram o trabalho delas muito bem, esforçaram para, naquele momento, poder implementar, mas a gente também tem que entender que, vamos lá, seis horários remoto, seis horários presencial, são coisas bastante diferentes. Então, vamos lá, é possível você permanecer na escola fazendo seus seis horários, começando a aula às sete horas da manhã? Sim. Mas isso acontecia remotamente? Não é? E a gente sabe que não, que as aulas no formato remoto, elas aconteciam de maneira bastante diferente. Era seu tempo, era a sua disponibilidade, era a sua conexão, ou o seu equipamento para poder acessar uma aula. Então, era tudo diferente. Então, acaba que esse piloto, apesar da gente ter feito um acompanhamento, tipo, a essas escolas, né, a escola ter dado retornos para a gente sobre essa implementação da melhor forma possível, mas para a escola, para além de ser um projeto piloto, também tinha a novidade de ser ensino remoto (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Apesar de todas essas limitações supracitadas, ao ser questionado em relação aos aprendizados conquistados com a implementação das escolas-piloto, o gestor do órgão central ressaltou que foi possível visualizar a importância de construir um currículo flexível e que faça sentido para os alunos. Isso coloca em evidência um lado positivo dessa reforma no ensino médio apesar de todas as limitações.

Que um currículo flexível, ele é importante. Que a gente poder dar possibilidades para o estudante de fazer as suas escolhas, isso é imprescindível. [...] O desenho da proposta, a partir de um projeto de vida, que vai sendo construído pelo estudante com um significado maior para ele, um currículo que faça sentido ao dia a dia dele, isso é importante. A escola piloto traz isso para a gente como resposta de que desse lugar, que talvez enquanto arquitetura não foi tão funcional por nós, de forma remota, mas enquanto proposição pedagógica de flexibilização curricular, sim, traz sim um retorno positivo. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Em relação à implementação do 6º horário, foi possível observar diversas dificuldades citadas ao longo das entrevistas. Uma delas foi a dificuldade com o sistema de diário escolar, que não suportava esse horário da grade e, assim, as escolas-piloto ficaram com inconsistências no registro de aulas.

Os sistemas, eles têm que evoluir, tem que acompanhar esse novo ensino médio, a gente tem problemas de diário com as escolas piloto. Não ler o sexto horário das turmas piloto, por exemplo. Então, assim, o sistema não estava acompanhando a implementação do novo ensino médio das escolas piloto, só foi resolvido o problema acho que agora no terceiro ano, elas sempre ficavam com problema no diário, alocação de professor, isso gera vários outros problemas, né? Lançamento de nota, frequência, então as escolas piloto tiveram um grande transtorno nesse sentido, devido a atualização de sistemas para a implementação. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Essa dificuldade foi um dos aprendizados adquiridos a partir da experiência das escolas-piloto, e a partir dela, a necessidade de uma reestruturação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) foi uma das modificações previstas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais. Desse modo, a enturmação pedagógica em 2022, primeiro ano da universalização do NEM, dos alunos do 1º Ensino Médio (Regular, Integral, Integral Profissional, EJA) já foi realizado no Novo SIMADE.

Um dos principais desafios a partir do momento em que o NEM foi expandido para os alunos do 1º ano do ensino médio, que foi destacado pelos dois superintendentes regionais de ensino e pelo gestor do órgão central, é o transporte escolar. Considerando que o Programa Estadual de Transporte Escolar⁶ (PET/MG) consiste apenas no repasse do recurso aos municípios para que eles, de fato, executem o serviço de transporte escolar, o problema ressaltado pelos entrevistados acontece quando há questões que dificultam ou impossibilitam a realização desse transporte. Esses problemas originam-se principalmente em fatores logísticos, já que os estudantes que ingressaram na grade curricular do NEM e os demais estudantes saem em momentos distintos. Esses atores ressaltam, então, o problema de conflito com os municípios devido ao transporte escolar, sobre o aumento de gasto para esse transporte e acerca do seu problema logístico, respectivamente.

[Hoje no ensino médio] eu vejo a dificuldade de o município se adequar. Porque o município transporta os alunos. Normalmente, a aula [dos estudantes] dos municípios acaba antes. Isso gera um conflito. Então, assim, seria importante o município se adaptar a isso, que eu acho que está chegando a esse ponto, porque antes era só o primeiro, aí era pouco aluno. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

⁶ O Programa Estadual de Transporte Escolar (PTE-MG), instituído pela Lei nº 21.777, de 29 de setembro de 2015, e tem como objetivo com o objetivo de transferir recursos financeiros, de forma direta, aos municípios que realizam o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino residentes em zona rural (MINAS GERAIS, 2015a).

Mas nós temos ainda problema com transporte escolar porque as prefeituras, principalmente no município, eles levam os meninos trazem os outros pro turno da tarde. Então, eles não querem aumentar [as viagens] porque [os estudantes do ensino médio] ficam mais um horário. Mas eles têm que ter mais ônibus correndo, entendeu? Isso é gasto. Por isso que teve toda uma reforma e foi pensado nisso o ano passado, de negociar com os prefeitos, o que é que eles precisavam pra poder garantir isso. Mas até hoje, nós temos problemas. Tem escola, por exemplo, que em vez de ter o sexto horário [...] ele tem no contraturno cinco horários num único dia. Isso é previsto no decreto. É isso pra viabilizar a questão do transporte escolar. Então, se a escola tem uma sala ociosa ela faz isso (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

A gente tem desafio quando a gente pensa sexto horário a gente tem que garantir alimentação, a secretaria conseguiu garantir, a gente tem que garantir o transporte escolar pra esse sexto horário, nem sempre nós conseguimos garantir porque não depende só da rede estadual de ensino depende da rede, numa interlocução com a rede municipal, isso nem sempre é tão simples porque uma coisa é você pegar todos os estudantes da rede estadual 11h45 na porta daquela escola num transporte que 11h30 já passou na escola municipal e pegou os estudantes outra coisa é você passar lá 11h45, pegar uma parte e ter que voltar 12h30 pra pegar outra parte, e aí? É possível, é viável pro município? Nem sempre, então a gente teve desafios, sim, de transporte escolar. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Cabe ressaltar que esses problemas que envolvem a logística do transporte escolar para os estudantes que possuem o 6º horário também foi um grande problema do Reinventando o Ensino Médio, sendo um dos motivos que levou à sua revogação, assim como destacado no capítulo 3. Esse ainda segue sendo um problema relevante e que nos momentos iniciais da reforma foi motivo para que muitos alunos não frequentassem o último horário da jornada de aulas do dia. É relatado também que nas situações em que os alunos trabalham ou precisam ir embora com alguém que não faz parte desse novo currículo, a implementação do sexto horário também teve dificuldades.

[Muitos diretores não faziam o 6º horário], falavam que o aluno tinha que buscar o irmão. Relatava sobre o transporte, que o menino que cuida da casa, aluno que não podia ficar porque tinha que ir embora com o irmão, que não é do ensino médio. Aluno que trabalhava, fazia estágio, fazia bico. São inúmeras situações que apresentavam pra gente. Eles abriam as portas e ia todo mundo embora (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE).

Há casos em que os estudantes podem ser dispensados do 6º horário, entretanto, um dos diretores escolares destaca que isso contribui na desmotivação dos demais estudantes que permanecem na escola. Ao mesmo tempo, o gestor do

órgão central destacou que as orientações referentes a isso são muito genéricas e isso fez com que houvesse várias interpretações distintas pelos atores envolvidos.

Os próprios [estudantes] veem os colegas saindo, não assistindo a aula porque o cara trabalha ou estuda, e fala, “mas esse fulano perde a aula todo dia e passou de ano, passou ano passado. Então, essa disciplina não é tão importante.” (Entrevistado 6, GESTOR ESCOLAR)

Mas a gente ainda precisa melhorar as nossas orientações no que refere-se, em que momento eu estudante não preciso estar presente nesse sexto horário então a legislação ela era muito ampla quanto a isso acabou que a rede fez o seu desenho de orientação e hoje o projeto de lei que está no Congresso ele já traz em que situações haverá dispensa então ele fala assim e outras atividades numa relação direta com a formação geral básica e aí isso traz pra gente (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

5.2 Os professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino

As principais dificuldades enfrentadas atualmente envolvem, em alguma medida, os professores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Isso ocorre por diversos motivos, seja pela resistência desses educadores com a reforma, pela falta de preparo para ministrar aulas que estejam de acordo com o que é esperado pelas diretrizes da BNCC e pelos itinerários formativos, pela desmotivação ou pela complexidade que é a elaboração do quadro de horários. Esses desafios são determinantes na implementação do novo ensino médio, pois são os professores que estão nas salas de aulas e é por meio deles que a educação chega em seu público alvo, que são os estudantes.

Uma reforma consiste em uma nova forma de fazer algo, com novos paradigmas e novas exigências, envolvendo mudanças culturais a todos os atores envolvidos. Porém, a resistência a estas mudanças também é algo que acontece, e com os professores da Rede Estadual de Ensino não foi diferente. Por se tratar de formas significativamente diferentes de trabalho impostas pelo novo currículo, que exigem maior comunicação entre professores de diferentes componentes curriculares, por exemplo, a resistência dos professores com a reforma foi um desafio enfrentado no contexto da gestão escolar.

[Os professores receberam a reforma] com muita resistência. Primeiro, eles tinham que sair da zona de conforto. [...] O professor pensa muito no bem-estar profissional dele, ele não tá muito preocupado, ele tá preocupado, é como é que vai ser o horário, se vai dar pra ele pegar outro cargo [...] o aluno é

sempre em último lugar, não estou generalizando, que tem muitos profissionais que são sérios e que querem fazer um bom trabalho, mas a grande maioria pensa na vida profissional dele, na vida funcional dele, então eu acho que isso prejudicou (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE).

Então, isso é uma mudança cultural, que a gente não faz da noite pro dia, não são três anos de implementação do Ensino Médio que a gente vai conseguir realmente implementar o currículo. Foi assim na proposta anterior, que era o nosso CBC. O CBC, a gente levou anos pra que os professores pudessem realmente se apropriar. E aí, quando a gente teve uma apropriação da rede sobre o CBC, nós mudamos, e aí é uma nova construção. É uma nova construção de apropriação de currículo. E isso a gente sabe que não acontece da noite pro dia. Se a gente também, enquanto rede, não proporcionar tempo pra que essas pessoas estudem (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Avançando a resistência, encontramos professores que também não compreendem bem o NEM, logo, não o aplicam de maneira adequada nas salas de aula. Ao analisar as entrevistas dos atores percebemos vários motivos pelos quais não compreendem, de acordo com a visão dos atores entrevistados. Em primeiro lugar, há os que, na perspectiva do entrevistado no órgão central, não conhecem a BNCC, nem a proposta de currículo trazida pela reforma, porque não tiveram a oportunidade de estudar de fato e estão replicando a resistência por ter a carga horária de aulas da FGB reduzida.

E aí eu te falo com a tranquilidade que eu tenho certeza que não [compreendem a reforma], que nem todo professor entendeu que a carga horária diminuiu por uma questão de imposição legal não, eles acham que é porque a gente não tem o que fazer e fica inventando modinha mas ele não parou pra poder ler a lei 13.415 e aí ele reproduz discurso, ele não parou pra ler minimamente a proposta de currículo ele não parou pra ler e aí ele fica nesse lugar. Quando eu apresentei eu apresentei o motivo pelo qual eu tive que diminuir a carga horária de química, física, geografia e etc, etc eu falei com eles olha, filosofia tinha um [módulo], arte tinha um, sociologia tinha um, se esses componentes curriculares só tinham um módulo, eu não poderia tirá-los nós fizemos a opção de manter todos mas se eu saio de 833 e vou pra 600, alguém vai ter que sofrer, e sofreu quem tem mais, [...] para saber de onde tirar pra ter menos prejuízo pro estudante, fizemos esse estudo, mas as pessoas não querem saber disso, elas querem saber que diminuiu a minha aula (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL).

Há também os que não se apropriaram da reforma, segundo a percepção do diretor escolar entrevistado, por não compreenderem o quanto a sua atuação, mesmo que por pouco tempo, pode impactar a vida dos estudantes.

Não [compreendem a reforma], eu acho que sabe o que é, a gente tem muito professor, muito velho de carreira, muito perto de aposentar, então sabe aquela coisa assim: “ah, para que eu vou pegar isso aí agora? Estou quase saindo”. E os novatos vem sempre, “ah, eu venho pouco, eu vou ficar perdendo meu tempo com isso, para que?” O aluno não sabe, o aluno não

tem interesse, então é um conflito dentro da escola. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

De acordo com ponto de vista de outro diretor escolar, existem professores que compreendem a ideia da BNCC mas ainda não entenderam a ligação dela com o novo currículo do ensino médio, assim como o funcionamento das disciplinas dos itinerários.

Olha, a BNCC sim, porque a BNCC já é mais antiga. Eu acho que todos que estão na escola atualmente, já pegaram alguns anos de BNCC. Até os recém-formados, eu já venho com essa bagagem da BNCC. Agora, do novo ensino médio, não. Como eu falei, foi implementado ano passado, em 2022. Porque muitas disciplinas que a gente, que os professores, nunca tinham ouvido falar, não são estudadas, por exemplo, na faculdade, nas licenciaturas. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

E, por fim, existem os que, na visão de um dos superintendentes regionais de ensino entrevistados, entendem bem a reforma e o currículo, mas escolhem não o aplicar.

Eles compreendem. Sim, compreendem. Muitos não utilizam os materiais, sabe? Apesar de saber que existe o currículo, as propostas, eles não utilizam, sabe? Então, assim, é complicado. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Entretanto, o problema por trás dessa falta de conhecimento e apropriação, por parte dos professores, dos novos elementos trazidos pelo Novo Ensino Médio é bem mais complexo do que um simples “não querem estudar”. É preciso levar em consideração três fatores extremamente relevantes, sendo eles: promoção de formações por parte da SEE/MG que preparem os professores especialmente para os novos componentes do currículo; condições para que eles tenham a oportunidade de participar dessas formações promovidas; e a valorização docente.

De acordo com o Decreto de Competência da SEE/MG, Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023 (MINAS GERAIS, 2023f), compete à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores promover a formação e capacitação de educadores por meio de cursos e programas especiais de formação, atualização e aperfeiçoamento, e ainda cabe à Diretoria de Ensino Médio apoiar nesse processo, colaborando com as propostas de formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual. Então, diante de uma mudança tão significativa como a que foi trazida pelo NEM, a promoção de formações se tornou ainda mais relevante, pois ela é uma das formas de proporcionar o conhecimento necessário aos professores para que eles possam cumprir o seu papel na implementação da reforma, já que a forma

de trabalhar e a interação entre seus pares são diferentes e existem novos componentes curriculares.

Durante as entrevistas foi possível perceber uma visão diferente entre as SREs e as escolas, sendo que as SREs afirmaram que os pontos focais do ensino médio passam constantemente por formações e que elas também são ofertadas para gestores e professores. Entretanto, ao chegar no nível da escola, nota-se a afirmação de que não tem e nunca houve nenhum tipo de formação para implementação do NEM, especialmente voltado para os itinerários formativos.

Nesse um ano, continuou essa orientação [de promover formações], continua até hoje, o ponto focal, ele é capacitado frequentemente, e capacita os diretores e os coordenadores do novo ensino médio, das escolas, com uma periodicidade mensal, no mínimo. Então, assim, a secretaria nos abastece de informação, e a gente abastece as escolas de informação frequentemente. [...] Eu acho que a gente oferece quase tudo. Tudo eu não posso falar, mas a gente oferece quase tudo: informação, formação, acesso, ou seja, computador, internet, possibilidades, material. Mais do que isso, o que a gente podia fazer? É conscientizar, sempre, para que parta dele [professores e diretores] a procura do conhecimento, sabe? Parta dele a procura daquele material, e conscientizar os especialistas das escolas para que cobrem isso frequentemente, no planejamento das aulas, no planejamento da organização da escola, e cobrem. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Não, não. Não ocorreu e continua não ocorrendo [formações para os professores]. Não tem nenhuma que foi implementada ano passado, em 2022. Em 2022 não teve nenhuma capacitação. Nunca fiquei sabendo. No passado eu era professor. Então, não chegou nada na escola para a gente ter a capacitação para esses cursos. Em 2023, esse ano agora que eu já estou gestor, também não teve nenhuma capacitação. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Ao que tudo indica, pelas entrevistas, as formações que são ofertadas pela SEE/MG não têm chegado à escola, especialmente aos professores: eles não sabem da existência das formações e, quando ficam sabendo, não compreendem bem como acessá-las. Entretanto, a necessidade de aprender sobre essas novas exigências trazidas pela reforma ainda existe, mesmo que as formações disponíveis pela SEE/MG não cheguem às unidades escolares, então, há escolas que promovem, por iniciativa própria, as formações docentes, encontrando formas de lidar com essa necessidade.

Desde 2021, que eu, junto com um professor que, inclusive, trabalhou na construção da nova base, do currículo básico, ele vem trazendo algumas capacitações para os professores, mesmo na época da pandemia, sabe? Então, eu tenho promovido, dentro das nossas reuniões de módulo, uma formação para os professores, isso já tem uns dois anos. E eu acho que isso que foi, assim, determinante para os professores conseguirem implementar.

[...] ele não é aqui da escola, ele é um amigo pessoal que eu trouxe para poder fazer a capacitação para os professores. (Entrevistado 4, DIRETOR ESCOLAR)

Essa situação coloca em evidência a dificuldade de fazer com que as informações que partem do órgão central da SEE/MG cheguem na ponta, o que é um desafio intrínseco à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Essa situação ocorre devido ao tamanho da rede, uma vez que há 2.420 que ofertam o ensino médio (CENSO ESCOLAR, 2022), presentes em 852 municípios mineiros, os quais estão divididos em 47 SREs. Então, depende de muitos atores para que as informações cheguem nas escolas, o que complexifica muito o processo.

Muitos ruídos de comunicação alguns, são vários, são inúmeros ruídos de comunicação aliás, eu acho que nem chega a ser ruído porque ela não chega ela não chega nesse lugar sala de professores a gente tem uma organização de que a informação ela demora muito pra chegar onde ela tem que chegar a gente pensar, e aí eu já trouxe isso pra secretaria que esse é um dos gargalos que nós temos que é a nossa comunicação a nossa rede é grande a nossa rede ela tá dividida em 47 superintendências de ensino e se não for tudo muito bem amarradinho a superintendência X entende de um jeito, a superintendência Y aplica de outra forma, [...] a gente vê que os processos formativos eles estão acontecendo, que os professores estão aos poucos procurando mas que isso também vai levar tempo, né? A gente sabe que não é de forma tão rápida, a gente tem incentivado sim, que os professores participem das formações a gente tem solicitado ao coordenador do ensino médio que se aproprie pra poder discutir isso com os professores discutir isso com os profissionais nos módulos, exatamente pra que essa informação comece a chegar e faça e faça efeito na sala de aula, né? (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Por outro lado, não basta também somente ofertar as formações, é preciso proporcionar condições adequadas para que os professores tenham a oportunidade de participar efetivamente delas. O cenário atual da educação estadual em Minas Gerais consiste em professores que não têm tempo disponível para participar de formações devido às aulas e às demais obrigações extra classe. Dessa forma, enquanto existe a necessidade urgente de que os professores se apropriem dos novos conteúdos que devem ser ofertados em sala de aula existem também fatores dificultadores.

Então tornou tudo muito complexo, até mesmo porque o professor pra conseguir, né, ter o mínimo de condições de sobreviver, ele não consegue dar aula numa única escola. Então ele entra dentro da escola e ele dá todas as aulas no dia. Aí se ele não der todas as aulas no dia, de manhã ele tá aqui, de tarde ele tá lá na outra escola que ele tem que dar aula, porque ele precisa completar a renda dele. Então que horas que o professor de português se reúne com o de matemática pra discutir habilidades itinerárias, pra passar o professor de tutoria, de estudos orientados, as ações, as atividades que ele deve aplicar pra auxiliar no desenvolvimento das habilidades necessárias, de

repente pra todos os conteúdos que estão minimizados ainda dentro dessa matriz. Então vou ser sincera com você, virou um caos, virou um caos, porque, principalmente no tempo integral, o aluno ele ainda não entendeu a importância do itinerário, porque o professor não tem tempo, não tem condições e não tem apropriação de trabalhar itinerário. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

O professor também fica sem tempo sobrecarregado para buscar estudar alguma coisa diferente. Então, falta um pouquinho de interesse e de tempo. Porque, como está difícil dar a aula, até a gente se engrenar, essa falta de tempo a gente perde um pouquinho, uma vez que a gente não tem dedicação exclusiva no ensino público. Então, se a gente ficar se preocupando tanto como a gente já se preocupa, a gente não vive, não tem vida social. Às vezes, a gente coloca isso na balança e isso prejudica um pouco. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Entretanto, há o impedimento imposto por questões relacionadas à legislação do cargo do Professor da Educação Básica, a qual define que a jornada de trabalho deve ser dividida entre aulas e atividades extra classe. Além disso, é preciso levar em conta o cenário de restrição de restrição orçamentária do estado, dificultando a opção de saídas que demandam muita verba. Esse desafio em proporcionar oportunidade para os professores é reconhecido pela SEE/MG como um assunto central no momento.

O processo formativo nosso, ele é, ele tá lento no sentido de, não de oferta. Nós temos ofertas diversas. Mas, para além da oferta, eu, enquanto rede, eu tenho que criar oportunidades. Então, quando o Ministério da Educação me fala assim, olha, o que você precisa de apoio? Eu peço apoio na formação. Por quê? Qual é o apoio que eu preciso do MEC? Eu preciso que o MEC apoie a nossa, apoie a rede, até de forma, até com recursos, pra que a rede consiga se organizar e eu falar assim, professor, essa semana você não vai dar aula, nós vamos ficar numa imersão. Mas como é que eu consigo fazer isso? Preciso de dinheiro pra isso, preciso de orçamento, porque a partir do momento que eu tirar um professor da sala de aula pra ele estudar, eu vou ter que colocar outro, ou quando eu, e se eu permaneço com esse professor numa formação continuada na sala de aula, esse outro tempo dele, eu preciso curtir esse tempo dele, porque senão ele vai cuidar da vida dele, que é direito dele, e ele não vai se dedicar ao processo formativo. Então, uma das questões da fragilidade, da implementação, que eu sempre me reporto ao Ministério da Educação, é formação continuada. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

A Lei que institui a carreira dos Profissionais da Educação Básica, Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, institui uma jornada semanal de trabalho de 24 horas para a carreira de Professor da Educação Básica (PEB). Dessas, 16 são destinadas à docência e as oito restantes são destinadas às atividades extraclasse, que podem ser reuniões, planejamento, correções de trabalhos/atividades e formações. Além disso, os professores ainda podem ter que completar carga horária

em escolas diferentes, caso necessário, e podem pegar mais de um cargo para complemento de renda, se assim optarem (MINAS GERAIS, 2004).

Por mais que a lei que rege a carreira docente tenha previsto um momento que pode ser usado para a realização de formações, ele ainda é bem pequeno, considerando que deve ser, obrigatoriamente, dividido com outras tarefas necessárias fora da sala de aula, tais como reuniões, planejamento de aulas, correções, dentre outros. Paralelamente a isso, existem alunos que não podem ter o seu direito à educação violado, ou seja, não é possível que os estudantes fiquem sem aulas para que os professores passem por formação, assim, seria necessária contratação de substitutos a fim de garantir que os estudantes não fiquem sem aulas. É importante ressaltar também a crise orçamentária enfrentada pelo estado, que dificulta a contratação temporária desses professores para que os demais que atuam na rede possam passar por formação.

O processo formativo nosso tá lento, não no sentido de oferta. Nós temos ofertas diversas. Mas, para além da oferta, eu, enquanto rede, eu tenho que criar oportunidades. Então, quando o Ministério da Educação me fala assim, olha, o que você precisa de apoio? Eu peço apoio na formação. [...] Eu preciso que o MEC apoie a rede, até de forma, até com recursos, pra que a rede consiga se organizar e eu falar assim, professor, essa semana você não vai dar aula, nós vamos ficar numa imersão. Mas como é que eu consigo fazer isso? Preciso de dinheiro pra isso, preciso de orçamento, porque a partir do momento que eu tirar um professor da sala de aula pra ele estudar, eu vou ter que colocar outro, ou quando eu, e se eu permaneço com esse professor numa formação continuada na sala de aula, esse outro tempo dele, eu preciso custear esse tempo dele, porque senão ele vai cuidar da vida dele, que é direito dele, e ele não vai se dedicar ao processo formativo. Então, uma das questões da fragilidade, da implementação, que eu sempre me reporto ao Ministério da Educação, é formação continuada. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL).

Não se pode deixar de lado o fato de que é exigido dos professores novas habilidades, em um contexto em que não são proporcionadas as devidas condições, seja no sentido de possibilitar que esses professores se apropriem dos novos conteúdos, ou seja, por questões que infraestrutura inadequada das escolas (fator que será abordado adiante). Ao mesmo tempo, essa ainda segue sendo uma das profissões menos valorizadas no Brasil, no quesito reconhecimento e remuneração, assim como lembrado por dois dos diretores de escola entrevistados ao relatar o porquê muitos professores têm resistência com o NEM.

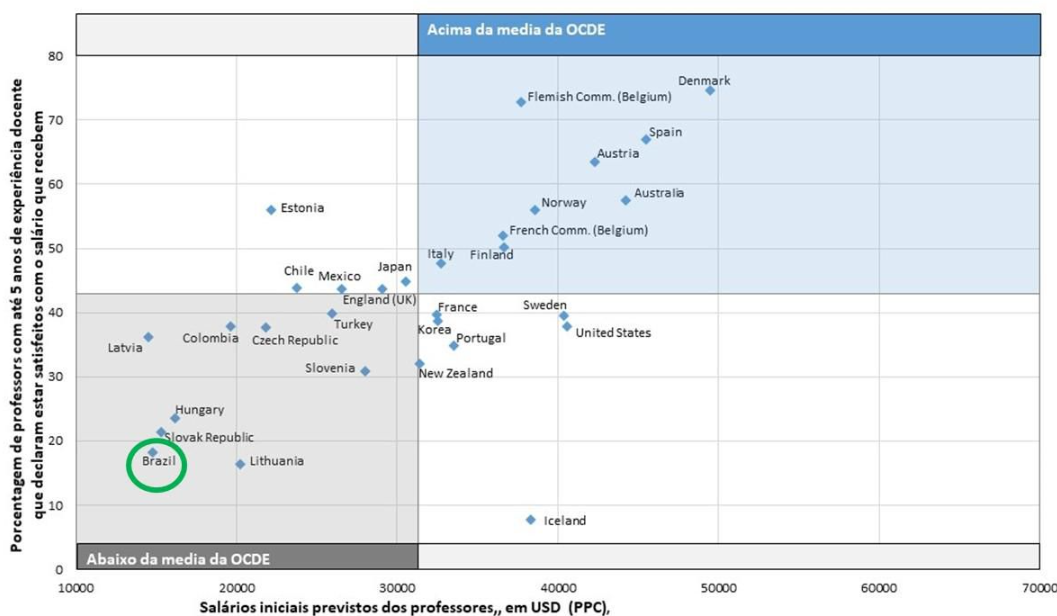
Tem que financiar os professores [...], não têm tempo, eu não ganho para isso, o salário é baixo, sabe? [Eles pensam] “Eu já fico tantas horas na escola,

ainda vou ter que ficar tantas horas estudando. Uma coisa que eu não tenho nada com isso, que chegou agora. Na época que eu fiz concurso, não tinha.” (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Então, a escola hoje é assim, é no coração mesmo. Porque é um espaço absolutamente falido. A escola pública é uma instituição falida. Se não tiver um investimento de verdade, porque se você for pensar [...] sempre se ouve falar de greve de professor, a vida inteira. Então, é uma categoria que nunca foi valorizada e continua cada vez mais sendo desvalorizada, massacrada. A gente está passando por um momento muito difícil. Agora, nesse momento, a gente está sendo muito chamado de ideologia de esquerda. [...] Então, a escola tem sido muito massacrada. E as famílias, elas têm absorvido essa imagem negativa da escola, sabe? (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Um estudo feito por Lazzarotti (2023) colocou em evidência a baixa atratividade e prestígio da profissão docente no Brasil. Isso acontece uma vez que o Brasil é o país onde os professores menos se sentem valorizados e recebem salários muito baixos quando comparados com outros países e com outras profissões dentro do próprio país, o que se relaciona diretamente com a satisfação desses profissionais. O efeito, inicialmente, dessa baixa atratividade da carreira, gerada pelo baixo reconhecimento e remuneração, é que os cursos de licenciatura estão entre os que possuem candidatos com o pior desempenho acadêmico e menos vocacionados. Portanto, a consequência final desta situação é a qualidade da oferta educacional que se vê bastante prejudicada (LAZZAROTTI, 2023). O gráfico abaixo ilustra o cenário de desvalorização dos professores no Brasil.

Gráfico 4 – Salários iniciais previstos para professores e satisfação com o salário (2018)



Fonte: LAZZAROTTI, 2023, *apud*, TALIS, 2018

É possível perceber esse cenário na prática na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, uma vez que os diretores entrevistados citaram que um de seus principais desafios atualmente é lidar com a desmotivação dos professores. As causas citadas para essa desmotivação são variadas e se somam ao fator salarial, dentre elas estão a redução de aulas da matéria para a qual o profissional se formou para lecionar e o desinteresse dos estudantes, especialmente nos itinerários formativos.

Então, às vezes, fica lá o professor que ele vem dar uma ou duas aulas por semana, às vezes ele tem sexto horário só, ou quinto e sexto horário para dar aula. E aí, o professor, às vezes vai falar “vou faltar, é uma aula por semana só.” Também, a maior parte dos professores que faltam às aulas é que tem uma carga horária abaixo naquele dia, por exemplo, só o sexto horário naquele dia. Então, assim, ficou mais difícil porque você tem mais gente, mais aulas para distribuir, o quadro de horário ficou mais difícil para fechar, e a gente tem mais professor faltoso porque tem professor com poucas aulas, entendeu? [Os professores] são desmotivados porque são poucas aulas. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Ainda baixa [o interesse dos alunos]. Desinteresse, por mais que a gente não mostre claramente que as disciplinas dos itinerários não reprovam, né? Com nota, que é uma das coisas em que a gente consegue segurar os meninos ainda. Às vezes, isso desmotiva um pouco. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Diante desse contexto, o absenteísmo dos professores, que antes já era um problema, tem se agravado ainda mais, assim como relatado por um dos diretores entrevistados. Portanto, docentes faltosos é um elemento que complexifica a gestão escolar, dado que é preciso direcionar esforços para garantir que os estudantes não fiquem sem aula.

A gente tem muito atestado, sabe, muito, tem dia que eu tenho três atestados na escola, como que a escola funciona com três professores de atestado, e fica perceptível que não são atestados legítimos não (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Somado a isso, os superintendentes alegam que está cada vez mais difícil contratar professores para suprir as disciplinas em que não há docente efetivo e para substituir aqueles que precisam se ausentar, o que é mais um fator que contribui para a complexificação da gestão escolar atualmente.

Então, a gente passa hoje por uma falta de mão de obra. A gente não tem professor mais, sabe? O professor está sendo uma matéria-prima escassa na minha região, principalmente. Acho que em todas, eu vejo muitos superintendentes reclamando. Então, professor já é uma mão de obra

escassa, bons professores muito mais, escassos. Então, assim, eu vejo que é muito difícil conseguir professores para todas as disciplinas. Principalmente naqueles locais mais afastados. E eu vejo também professores que faltam muito. Aí, isso acaba o aluno ficando sem aquele conteúdo. Ou então que entram de licença e fica muito complicado substituir. Então, assim, eu acho que a gente tá com um grande problema e eu colocaria como um grande problema a falta de profissionais. Então, a gente não consegue contratar e quando a gente contrata e alguém se afasta, é difícil substituí-lo. Eu vejo isso como um grande problema. [...] A gente não tá com dificuldade só em locais afastados, não. A gente tá com dificuldade na sede. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE).

Diante de uma nova base curricular que exige que os professores trabalhem de forma conjunta e articulada para garantir o pleno desenvolvimento das habilidades esperadas no ensino médio, o impacto de se ter professores que não conhecem essas habilidades, que estão desmotivados e, por muitas vezes, ausentes da sala de aula é extremamente prejudicial para os estudantes. Todavia, é injusto culpar somente os professores por isso, visto que a SEE/MG não proporciona as condições para que passem por formações que, de fato, façam diferença na realidade da sala de aula, esses professores são desvalorizados de várias formas.

A motivação mesmo, sabe? Eles faltam motivação por parte de alguns, e assim, como eu falo para você, eu gosto da BNCC, e a BNCC ela exige a participação do todo. Não pode faltar, porque às vezes a habilidade que um [professor] precisa desenvolver depende do outro, entendeu? Então, a BNCC ela cria essa relação no processo de aprendizagem. Então, ninguém deveria faltar, sabe? E alguns pecam, alguns pecam muito grave nesse processo (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Desta maneira, é possível notar que, a princípio, nos deparamos com a resistência dos professores com a reforma do ensino médio e com a falta de preparo deles, mesmo com formações sendo ofertadas. Entretanto, não basta que estejam disponíveis, é preciso fazer com que a informação chegue nas mais de duas mil escolas que ofertam o ensino médio na Rede Estadual de Ensino e, mais importante ainda, proporcionar oportunidade para que esses docentes participem das formações que são ofertadas.

É possível perceber alguns pontos que indicam a complexificação da gestão escolar após o NEM, seja por problemas que já existiam e se intensificaram, ou por desafios novos que surgiram a partir da implementação da reforma. No primeiro caso podemos citar o absenteísmo de professores, um problema que já acomete a Rede Estadual de Ensino de Minas desde antes do NEM e que, de acordo com um estudo realizado por MALTA, NETO e LEITE (2017) no contexto mineiro, tem suas causas

relacionadas à falta de valorização dos professores por parte da sociedade e dos próprios alunos, associada também às péssimas condições de trabalho e aos baixos salários. Além disso, a dificuldade em contratar professores, relatada pelos superintendentes, é outro fator importante na gestão escolar, uma vez que o gestor deve, então, encontrar uma forma de lidar com a falta desses professores em sala de aula, garantindo o direito à aprendizagem dos estudantes. Por fim, a complexidade para definição do quadro de horários, relatado por diretor escolar, uma vez que há mais professores nas escolas, mas que possuem poucas aulas por semana, o que provavelmente demanda complementação de carga horária em outra escola.

5.3 Os Itinerários Formativos

Os Itinerários Formativos foram uma das mudanças mais relevantes trazidas pelo NEM, já que foram implementadas disciplinas completamente novas. A principal dificuldade relatada pelos diretores atualmente é o preparo dos professores para ministrar as aulas desses componentes curriculares, o que esbarra novamente na questão de proporcionar condições para que os professores possam participar de formações, assim como citado anteriormente. Além disso, a inexistência de materiais didáticos de apoio, especialmente nesse momento em que os professores ainda não possuem a apropriação adequada dos itinerários formativos, é uma questão colocada por um diretor como um fator dificultante na implementação desses componentes curriculares.

O professor que leciona não tem uma bagagem pra poder ministrar essas disciplinas, não tem formação, ninguém fez um curso pra poder ministrar essas aulas, não tem material pedagógico pra essas aulas, não tem livro didático, não tem apostila, não tem nada. Quando o professor leciona, ele, por conta própria, faz uma pesquisa, cria um plano de aula da cabeça dele e começa a ministrar essas aulas. Então, se você pegar a mesma disciplina em 100 escolas, vão ser 100 aulas diferentes, tem preparo diferente, porque você não tem uma diretriz, e o professor não tem uma formação pra isso. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Eu acho que boa parte dos profissionais não estão preparados ainda para trabalhar com os itinerários formativos. (Entrevistado 4, DIRETOR ESCOLAR)

Como não tem de fato uma preparação para o professor nesses itinerários, eles ficaram perdidos porque não tem um material de itinerário, mas por quê? Porque não houve essa apropriação adequada. Isso são coisas que a gente vem estudando, estudando, estudando para

poder compreender. Mas então como não houve uma apropriação adequada dos itinerários, então eles ficaram soltos. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Outro ponto de vista destacado, e que é bastante preocupante, é que há escolas com dificuldades de contratar professores para os itinerários, justamente por não conhecerem o conteúdo dessa grade curricular. Como efeito disso, o superintendente relata que os estudantes estão ficando sem aulas.

Então a gente tem dificuldade sim de contratar professores. Principalmente desses itinerários porque os professores não conhecem, não sabem, são novatos. Então, assim, preferem não pegar. Então a gente fica com falta de professor. Eu tenho falta de professor aqui dos itinerários, aqui dentro do [nome da escola estadual⁷] os pais estão tirando os meninos porque os meninos ficam sem aula. Não acha professor. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

Além disso, considerando que os professores não estão participando de formações voltadas para os itinerários formativos, ponto destacado por unanimidade pelos diretores escolares consultados, e considerando que os PEBs possuem uma ordem de prioridade na escolha das disciplinas que serão ministradas ao longo do ano. É possível perceber, então, que esses são fatores que contribuem e reforçam a condição de despreparo dos docentes para ministrar as aulas dos itinerários formativos, de acordo com o relato dos diretores escolares.

Como tem uma ordem de prioridade, ou seja, quem tem mais tempo, tem prioridade, escolhe primeiro. Então, se ele também tem que complementar o cargo horário dele, ele escolhe primeiro. Eu [que fiquei por último] vou escolher o que sobrar. Então, pode vir qualquer disciplina para mim ou da área de Humanas ou dessas básicas que qualquer aluno pode ministrar. Eu só vou saber disso quando for distribuída as aulas na escola. Então, se é distribuída as aulas na escola no final do ano ou em janeiro, por exemplo, aí eu vou descobrir que agora vou ser professor de, por exemplo, de tecnologia e inovação. Ou preparação para o trabalho. Daí eu tenho semanas para preparar o material e eu começo a ministrar o conteúdo que eu não fui formado para ministrar. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

O perfil dos professores que lecionam essas disciplinas é uma das críticas direcionadas ao formato do NEM pela comunidade acadêmica, pois apontam que muitas vezes o perfil dos professores não é compatível com o componente curricular ministrado por ele. A escolha desse professor, muitas vezes, se dá para complementação da carga horária exigida legalmente, pois o professor não conseguiu completa-la somente com as aulas para as quais se formaram para lecionar (MNDEM,

⁷ Para garantir a proteção da identidade do entrevistado, o nome da escola, citado ao longo da entrevista, foi censurado.

2022). De acordo com a percepção de dois dos diretores entrevistados é possível perceber que eles identificam isso ocorrendo nas escolas.

Porque como a BNCC, ela foi muito reduzida, então, por exemplo, você pega geografia, é uma escola pequena, tem quatro turmas de manhã, então professor de geografia tem quatro aulas e ela tem o direito de 16, o que que ela faz? Ela vai lá nos itinerários e escolhe quais ela quer, entendeu? Ela tendo habilidade ou não. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Então, como que chegou isso na escola? Você diminuiu a carga horária da BNCC, que é a formação básica do aluno, que é aquele professor que leciona a BNCC, 99% dos professores são formados naquela disciplina, então tem toda a bagagem pra poder ministrar aquele conteúdo. Quando criaram os itinerários e os aprofundamentos, o que que acontece? Quando veio pra escola, [...] essas matérias serviram pra complementar a carga horária de professor, única e exclusivamente. Então, [...] tem algumas disciplinas desses itinerários, qualquer professor de qualquer disciplina pode ministrar. Então, chegando no começo do ano, distribuiu a carga horária, professor ficou faltando pega essas matérias pra complementar a carga horária. (Entrevistado 6, DIRETOR DE ESCOLA)

Um dos diretores ouvidos expressou uma crítica à forma como foi desenhada os itinerários formativos, especialmente em relação às disciplinas que são muito específicas. Em sua concepção, algumas disciplinas dos aprofundamentos, um dos componentes do itinerário formativo, são muito específicas, de modo que os professores formados naquela área do conhecimento muitas vezes não possuem conhecimento o suficiente para ministrar as aulas de maneira adequada. Segundo o diretor em questão, os elaboradores do currículo referência de Minas Gerais, ao propor algumas eletivas, presumiram que qualquer professor da área do aprofundamento teria conhecimento para ministrar as aulas em questão, o que na prática não ocorre da maneira esperada.

Porque eles estão pressupondo o seguinte. Os itinerários e os aprofundamentos na área de humanas. Porque o cara se formou em ciências humanas, ou em ciências da natureza, ele teria a capacidade de dar qualquer matéria relacionada com essas áreas de conhecimento. Que é o que não é verdade. Então, para você entender. Um aprofundamento em linguagem. Tem uma disciplina que é cinema. Você acha que todo professor formado em Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira, ele está habilitado para dar um curso de cinema? Que é uma coisa bem específica? Não. Um professor que é de ciências da natureza, para [ministrar a aula], por exemplo, de química dos perfumes. [...] Se o cara tem só a licenciatura, por exemplo, não tem o bacharelado, nunca estudou a composição química de perfume, etc. Como que ele vai dar essa disciplina? São coisas que são muito específicas, que pressupõem que qualquer professor da área pode administrar. Mas a gente sabe que não. E quanto mais afunila, quanto mais aprofunda, mais especialista tem que ser o professor. Não pode ser um professor mais generalista. Então, não é qualquer licenciatura que está habilitando o professor a administrar. E o próprio formato que foi pensado é um pouco contraditório. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

O ator do órgão central da SEE/MG que foi entrevistado está em concordância com os demais atores ao dizer da dificuldade em coincidir algumas disciplinas dos itinerários com o perfil dos professores, apesar de não ter destacado nenhum problema na construção da proposta pedagógica, considerando-a tranquila. Ele destaca que o fato limitante nesse caso é a Lei nº 15.293, de 05/08/2004, norma que rege a carreira de Professor da Educação Básica. Desse modo, os professores precisam optar pelos componentes disponíveis dos itinerários para complementar a carga horária obrigatória de docência, que não pode ser descumprida, porém, ela implica em profissionais ministrando aula em componentes curriculares sem que tenha de fato um perfil adequado para ele.

A gente lida com a minha proposta pedagógica que pra mim é tranquila uma coisa é a proposição pedagógica ela é tranquila. Outra coisa é o casamento da proposição pedagógica com as nossas questões de pessoal. Enquanto rede uma coisa é eu fazer uma proposta pedagógica que pra mim é clara, que pra mim é bastante tranquila do professor poder ler, compreender e implementar é, outra coisa é, eu professor lá na escola ler aquela proposta pedagógica falar assim: “nossa não tem nada a ver comigo eu não sei dar aula disso eu não tenho condição, eu não me identifico com isso e eu não gostaria de dar aula pra isso”. [...] Quando a gente pensa o tamanho da nossa rede a estrutura da nossa rede pra pensar como eu organizo um professor efetivo, que eu diminuí as aulas dele, de física e que agora eu quero que ele trabalhe projeto de vida e se ele não se identifica com o projeto de vida, o que eu tô fazendo? Mas a lei não me possibilita deixar esse professor sem aula nenhuma quando eu tenho um componente curricular que precisa de um professor então, é uma junção de proposição pedagógica com uma organização de pessoal que traz algumas dificuldades. (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

A partir do relato do superintendente transcrito abaixo é possível perceber que ele também não vê nenhum problema relacionado ao desenho da política em si, mas concorda que é preciso preparo para que os componentes dos itinerários sejam ministrados.

O que a gente tem dificuldade agora, é a resistência dos itinerários. Saber lidar com esses itinerários, que são voltados para a formação integral, competências diversas. E o docente saber ministrar esse conteúdo. Então, para isso, ele precisa estudar. Ele não foi formado? Foi, sim. Tem itinerário, os itinerários são de acordo com a formação dos professores. Basta ele pegar o material disponibilizado pela secretaria e estudar. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Diante deste cenário em que o professor não tem domínio do conteúdo que deve ser ministrado, da carência de formação, da falta de material didático disponível para os itinerários do mesmo modo em que é disponibilizado para dos componentes da BNCC, além disso, muitas vezes, professores que não possuem identificação com

a disciplina, somado ao fato de que são disciplinas que não preveem reprovação (MINAS GERAIS, 2022b), a consequência é a falta de credibilidade da disciplina e do professor perante os estudantes.

Primeiro, eram coisas desconectadas da realidade, então, tinha matérias que eles nunca ouviram falar, até mesmo o professor, eles viram que o professor não tinha uma certa confiança pra poder falar sobre o que tem em sala de aula, e no final, essa disciplina não reprovava, então, não valia como reprovação. [...] Então, acaba que é uma matéria sem credibilidade, os alunos não dão muita atenção pra essa disciplina. Acabou que o professor finge que dá aula e o aluno finge que tá estudando nessas disciplinas. Enquanto as outras que realmente formava, a única, a BNCC, teve uma carga horária muito reduzida. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Os professores não dão importância e os alunos muito menos, devido ao professor. Então, são conteúdos que não são direcionados iguais às orientações. Então, acaba que o professor tira aquela aula pra... a gente não sabe muito bem o que acontece, né? Mas não segue as orientações. Então, acaba que eles colocam justificativa." Não tem formação pra pegar isso. Ah, eu não fui preparado pra isso". E acaba passando isso pros alunos. Então, eu acho que eles utilizam essas aulas pra... até eu não sei pra quê. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Há ainda relatos de que, pelo cenário destacado no parágrafo anterior, existem professores que acabam desviando da proposta para os itinerários formativos e ministram aulas da FGB no horário destinado para a parte flexível do currículo do NEM.

[A consequência] é o fracasso, o professor não sabe o que ele faz na sala de aula, ele não tem embasamento, ele não tem um material específico, alguns deles, né, porque quando você pega a área, por exemplo, eu falei nivelamento de português, ele vai dar aula de português, nivelamento de matemática, o professor vai dar aula de matemática, mas quando você pega tecnologia e inovação e mundo do trabalho, e você não tem tecnologia, não conhece tecnologia, não conhece de inovação e o mundo do trabalho é restrito ao mundo escola. O que o professor faz? Ele pega essa matéria e dá aula da matéria dele, ele não trabalha nisso [do itinerário não], não. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

A partir do relato transcrito acima, quando o diretor escolar cita a aplicação de algumas disciplinas na realidade da escola, ele destaca como os itinerários estão limitados à estrutura física que cada escola tem disponível. Podemos relacionar também à outra crítica proferida pela comunidade acadêmica, que é a dificuldade que os professores têm de a materialização do currículo dentro das condições reais da escola e que isso acaba determinando quais itinerários a escola vai ofertar.

A escola como ela está hoje, ela não comporta esse modelo, não. Porque quando você vai nos itinerários, por exemplo, as possibilidades são inúmeras. A gente tem que se ater, de fato, a itinerários que só usam a sala de aula. Quando você vai olha tem itinerário que tem música, tem dança, tem

não sei o que lá. As possibilidades são inúmeras. Tem arte, tem não sei o que. Gente, a gente já tem que ralar para manter papel dentro da escola. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Ao analisar as entrevistas dos diretores escolares, é possível perceber que, nas escolas em que os gestores afirmam estar localizadas em regiões periféricas do município, falta uma estrutura básica da escola, tais como refeitórios adequados, quem dirá a existência de laboratórios equipados de química e biologia, por exemplo. Já na escola central, apesar do diretor escolar afirmar que possui os laboratórios equipados, a demanda já é por professores bem preparados para ministrar as aulas dos itinerários. Isso remete à outra crítica feita por REPU (2023), quando é alegado que a liberdade de escolha dos estudantes nos itinerários formativos está condicionada à condição estrutural da escola ofertar ou não certas disciplinas. Além disso, é destacado ainda que dentro da mesma rede as condições estruturais estão igualmente distribuídas (REPU, 2023).

Dando continuidade ao último relato, a seguir é possível perceber o porquê o entrevistado 3 precisa limitar a escolha dos estudantes para os itinerários que utilizam somente a sala de aula, porque falta o básico na escola.

Eu tenho salas de aulas grandes, [...] três salas que não deveria nem ser sala de aula, mas que são aproveitadas como sala de aula. [...] Eu tenho um refeitório que eu tô, desde do ano passado, pedindo reforma. Eu preciso de reforma. Ele tá todo estourado. É um ambiente de alimentação. Não consigo a reforma do refeitório, é horrível. As paredes precisam de pintura, o piso estufou inteiro. A minha cozinha não é adequada, é um espaço improvisado, porque o prédio é antigo. Não cabe o que eu tenho [de estudantes] lá. O meu depósito de alimentos é inadequado. Sala de professores é um banheiro só, é um espaço minúsculo. Eu não tenho quadra. [...]. Eu não tenho laboratório, eu tenho um laboratório de informática que a gente tenta investir nele, mas que você já sabe que eu não tenho como utilizar ele por questão de rede lógica e rede elétrica [da escola]. Então, eu não tenho muros, nem grades, então, a segurança na escola é muito precária. Falta servidor, é um número muito reduzido de servidor para tanta demanda de trabalho. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Da mesma forma, outras escolas possuem as limitações impostas aos itinerários devido às condições estruturais do prédio. Nas escolas com melhores condições estruturais e mais recursos disponíveis os alunos tem a possibilidade de escolher entre mais opções de itinerários possíveis, nas que possuem muitas restrições de instalações físicas as possibilidades ficam mais restritas. Somado às dificuldades de ter profissionais preparados para ministrar esses componentes curriculares citadas anteriormente, a implementação dos itinerários formativos vai

ficando cada vez mais complexa na realidade das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Eu tenho os laboratórios equipados, laboratórios informáticos, laboratórios de física, química e biologia, mas eu não tenho uma quadra (Entrevistado 4, DIRETOR ESCOLAR)

Além disso, a gente não tem laboratório de nada, só de informática mesmo. Isso afeta no dinamismo mesmo das aulas dos professores, se eles querem inovar com, sei lá, um laboratório, criar. Não consegue, não tem espaço, não tem material, sabe? Não tem recurso para isso. Então, fica inviável, a gente faz o que pode. (Entrevistado 5, DIRETOR ESCOLAR)

Como nós não temos Laboratório de Química, Física e Biologia, nós temos as salas reservadas, a gente não teve a construção do laboratório. O professor, às vezes, tem que levar os alunos pro refeitório pra poder fazer uma Experiência. Acaba que no ambiente aberto eles ficam dispersos. Todo mundo não tem como 40 alunos de volta de uma mesa ter a mesma experiência, ter a mesma participação. Então, assim, tem muita coisa que poderia ser feita e que não foi feita. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

É citado também a dificuldade existente em municípios pequenos, onde, além das dificuldades estruturais, não há outros ambientes públicos que possam acrescentar na formação dos alunos. Além disso, por meio do relato abaixo é possível perceber que, o órgão central da SEE/MG tem a ciência desses ambientes escolares que precisam ser revitalizados, talvez não na profundidade e gravidade que de fato é.

A gente precisa sim de ter laboratórios bem estruturados a gente precisa de ter consumos para que o professor possa realmente trabalhar, eu acho que esse espaço esses demais espaços da escola, eles precisam ser revitalizados, porque as vezes a gente tem um laboratório que está cheio de livro, a gente tem um laboratório que realmente não está funcionando, e eu entendo como necessário que a gente tenha esse espaço dedicado a esses aprofundamentos então, quando a gente pensa nas trilhas formativas de aprofundamento que a gente está propondo, a gente precisaria de espaços que venham realmente atender didaticamente a nossa proposta, e em nem todas as escolas a gente vai ter isso, algumas sim outras nem tanto, outras encaminhando mas a gente não tem, e também não temos equipamento público que venha suprir isso, então como nós somos muitos municípios, e a grande maioria municípios pequenos a gente não tem outro equipamento público, então eu não tenho um museu, eu não tenho, sabe possibilidades que o entorno da escola traz para essa complementação desse processo formativo, nem sempre eu tenho, então a gente tem sim a fragilidade nesses equipamentos, e aí falo estruturais da nossa rede, da nossa escola, com o laboratório que vem atender e às vezes eu até tenho, por exemplo um laboratório de informática, mas quantas turmas eu tenho? (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

Existem outros fatores que limitam os estudantes em relação à escolha do itinerário formativo que irá cursar ao longo do ano, de acordo com os relatos dos diretores entrevistados. Um dos fatores é a dificuldade de coincidir o perfil e as habilidades do docente com disciplina em questão, ou seja, é preciso considerar as disciplinas que podem ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de professores, formação e deles.

Não houve preparação. O problema é que nós entramos junto com o currículo novo, né? Então, nós ficamos sabendo da matriz próximo à sua publicação, então, os professores não estavam preparados, como na maioria das vezes continuam sem estar preparados, e olha que eu tenho aqui um grupo muito grande de professores efetivos, né? Então, para alguns conteúdos, pela conversa que eu tenho com outros diretores, para muitos conteúdos se a gente abre um leque muito grande para os alunos, a gente não tem nem profissional capacitado para trabalhar com eles. (Entrevistado 4, DIRETOR ESCOLAR)

Outro fator limitante, citado por diretor escolar, é a dependência que a escola tem dos professores contratados, contextualizada na quantidade insuficiente de professores efetivos. Devido às incertezas que envolvem os professores contratados, no sentido de qual a formação deles e quando eles se juntarão ao quadro de professores, além da dificuldade em encontrar esses profissionais, assim como destacado anteriormente pelos superintendentes entrevistados, o diretor em questão adquiri a postura de priorizar os itinerários que podem ser ministrados pelos professores efetivos da escola, para não correr o risco de ficar sem professor para o componente curricular.

E aí também demanda a realidade da escola. Por exemplo, tem muitas escolas onde 50%, 60% dos professores são contratados, não são efetivos. A minha escola, por exemplo, está meio a mesma. Então, na hora de eu ofertar o currículo para o ano que vem, qual área de conhecimento, eu tenho que levar em consideração são os professores efetivos que eu tenho, quais áreas que eu tenho. Então, se eu não tenho, por exemplo, professor efetivo de matemática, eu não vou ofertar grade curricular de matemática, porque eu não sei quem é que vai vir para cá no que vem. E eu tenho que dar aula para os professores da minha escola. Então, eu vou de acordo com o número de professores efetivos que eu tenho aqui na minha escola. (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Além de colocar em evidência mais um fator que complexifica a gestão escolar, pois agora, além de levar em conta o preparo dos professores, o absenteísmo docente, a desmotivação desses profissionais, ainda é preciso considerar a incerteza que envolve os professores contratados. O propósito de tornar o currículo mais flexível a partir dos itinerários formativos também se torna menos factível a partir dessas

limitações que surgem quando a proposta curricular chega para ser implementada nas escolas.

5.4 Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)

A partir do momento em que foi instituída a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio Lei nº 13.415/2017, se iniciou, em Minas Gerais, a mobilização para a expansão das escolas de EMTI. Desse modo, em 2019 foram 77 unidades de ensino onde foi implementado o novo modelo, já em 2021 o número de escolas que abrigavam o EMTI foi para 391 e, em 2022, para 595 (AGÊNCIA MINAS, 2022). Entretanto, a forma como ocorreu essa expansão foi pouco democrática, de acordo com o que foi relatado pelos superintendentes regionais de ensino, uma vez que não houve diálogo entre a gestão do órgão central, as SREs e as escolas.

Eu vou te explicar como é que foi no começo. A listagem das escolas que virariam EMTI vinha pronta da Secretaria [de Estado de Educação], sem discussão. Essas, essas, essas vão virar EMTI. E aí, pra gente justificar e tirar [a escola da lista] na maioria das vezes a gente não conseguia convencimento, porque as pessoas vêm com aquilo ali pronto, então não aceita discussão. Hoje, não. A gente reúne, discute, “o que é que você acha dessa?” Falo: “essa não dá, por isso, por isso e por isso”. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

A infraestrutura da escola foi um fator para o qual não foi dada a atenção que deveria no momento de expansão do EMTI, assim, escolas que não possuíam estrutura básica adequada acabaram tendo que implementar o modelo, segundo os dois superintendentes regionais de ensino entrevistados. Isso pode ser relacionado ao processo top-down de implementação, pois no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, a SEE/MG concluiu que a infraestrutura estava, de modo geral, em boas condições, de acordo com os dados que foram utilizados, e deveria ser aperfeiçoada para implementação do NEM, porém, os atores entrevistados possuem outro ponto de vista.

Além de tudo, também, vem a estrutura física das escolas que não estavam preparados pra receber esses meninos em tempo integral. Então, por exemplo, como é que o menino vai ficar numa escola onde os mangueiros tão caindo pedaço o dia inteiro? Onde os espaços não são agradáveis? Então, não houve essa preparação e é agora que o governo de Minas tá se preparando, tá focando, viu que isso é importante, tá priorizando as todas as escolas que têm EMTI, nas reformas. [...] A superintendência

[regional de ensino] vindo com orientação do órgão central, que é pra priorizar [as escolas de EMTI] e aí a gente tá tendo esse cuidado, esse zelo com os meninos do EMTI, pra realmente eles se sentirem dentro da escola aquele ambiente favorável pra aprendizagem (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE).

Um dos superintendentes afirmou que em 2024, último ano de transição entre o modelo antigo e o novo, ou seja, o Novo Ensino Médio já será o currículo das três etapas do ensino médio, não terá vaga em algumas escolas de EMTI devido à expansão irresponsável, que não levou em conta a infraestrutura da escola e que também não a expandiu até o momento. Ele destaca também que deveria ter sido levado em conta critérios mínimos para a expansão, pois estudantes que passam o dia inteiro na escola demandam uma estrutura diferente na escola.

As escolas de EMTI, eu acho que deveria ser uma regra, só poder ter mediante X observações. O que no início não fazia, hoje é feito. Eles perguntam à superintendente, analisam a escola. Muitas escolas foram abertas sem condições: quadra, cobertura principalmente, laboratório. Tem escola que abriu EMTI e não vai ter vaga para o aluno estudar daqui a um tempo, porque não dá, não dá para ele ficar os dois turnos. Alguém vai ter que sair da escola. Então, isso já para o ano que vem. Então, a Secretaria [de Estado de Educação] vai ter que construir de forma emergencial muitas salas de aula. Isso vai ser um prejuízo muito grande. Então, acho que a inclusão, a implementação do EMTI nas escolas deveria ter sido feita com mais calma e, principalmente, nas escolas que têm infraestrutura para trabalho, principalmente sala de aula. Mas eu sou a favor do aluno que fica oito horas na escola, ele ter condições de laboratório, de espaço de descanso, de um refeitório, de sala de aula adequada, de ventilador, de ar-condicionado, de infraestrutura. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Ao ser questionado em relação a essa problemática de disponibilidade de vagas, o gestor do órgão central afirma que se não tiver vaga para os estudantes na mesma escola a vaga será garantida dentro da Rede Estadual de Ensino, mesmo que em outra escola.

A pessoa que te falou desse lugar demonstra completo desconhecimento da proposição, porque a garantia de vaga, independentemente de expansão ou não de EMTI, ela sempre vai ter que acontecer, então é algo que a gente tem a clareza, a gente não amplia, a gente não expande a educação integral sem garantir o direito de todos de ter uma vaga no ensino médio, na escola, isso aí, assim, talvez a pessoa fala daquele lugar, que é o lugar dela, de que não vai ter vaga na escola X da rua Y, mas vai ter vaga na escola Y da rua X, entendeu? E a pessoa tá muito presa a uma localidade específica, a uma escola específica, tá? Se não tiver vaga nessa, vai ter em outra. Então, é muito desse lugar de quando a gente conversa com a escola, ela tem esse olhar muito da minha escola, ele não consegue ver rede e acaba que as nossas decisões são tomadas por uma rede, a gente não toma decisão para uma escola, a gente toma decisão pra rede (Entrevistado 7, GESTOR DO ÓRGÃO CENTRAL)

A Rede Estadual de Ensino é, de fato, muito grande, já que são 3.339 escolas estaduais, sendo que 2.420 que ofertam o ensino médio (CENSO ESCOLAR, 2022), então, um dos fatores que complexifica a gestão é o tamanho. Entretanto, especialmente no EMTI, garantir a continuidade da matrícula do estudante na mesma escola ao longo dos três anos do ensino médio é importante devido às especificidades desse formato. Primeiramente devido à liberdade que cada escola tem de se organizar e desenvolver projetos variados com os estudantes, portanto, uma mudança de escola é um impacto muito grande, ainda mais se não for da vontade do estudante e de sua família, e sim algo forçado devido à inexistência de vagas na escola em que estava. Em segundo lugar, é preciso levar em conta as escolas que ofertam EMTI profissional, pois se o aluno tiver que mudar e não houver a possibilidade de ir para uma escola que oferta o mesmo curso técnico, o esforço do estudante terá sido em vão, pois não irá se formar no curso técnico. Ainda pode-se levar em conta a distância, não há garantia de que a escola para a qual o aluno será transferido é perto da primeira em que estava. Ou seja, por mais que haja vagas garantidas na Rede Estadual de Ensino, pensar em transferir compulsoriamente estudantes de escolas EMTI pelo fato de que não há espaço para todos nesta escola é problemático, além de demonstrar que, de fato, o início da expansão foi mal planejado.

Sendo assim, a existência de boas instalações físicas e espaço suficiente para abrigar os três anos do ensino médio deveria ser pré-requisito para ampliação, já que quando não há uma infraestrutura adequada os problemas se tornam ainda mais complexos na implementação de uma escola de EMTI. Esse ponto foi destacado por um dos superintendentes ao falar sobre as consequências desse problema, ele ressalta que as escolas sempre terão questões de estrutura física para serem resolvidas, mas que no caso do EMTI, como os estudantes passam o dia inteiro na escola, é preciso olhar com mais cuidado para esse fator.

Nunca vão ter todas as escolas com a infraestrutura adequada. Sempre vai precisar uma coisa, a outra vai cair outra coisa, vai ter que reformar outra. Então, esperar uma infraestrutura perfeita para implementar o novo ensino médio não seria a realidade. Eu acho que deveria se investir e focar mais nas escolas de ensino médio, devido a ser o foco do Estado, devido a ser também o horário que os alunos mais passam dentro da escola, o ensino, que eles mais passam dentro da escola, pelo sexto horário. Mas essa pergunta de infraestrutura, eu voltaria ela mais para o EMTI, que deveria ser sim ou não. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Por outro lado, há também o fenômeno de migração de estudantes que eram matriculados em escolas que viraram EMTI para escolas de ensino regular, destacado por todos os atores entrevistados. Consequentemente há escolas com muitas salas e espaço disponível em detrimento de outras que estão ficando super lotadas.

Então, a gente tem esse intercâmbio de escolas. Eles saem da instituição que é EMTI, devido a vários fatores. E estão superlotando essas escolas do ensino médio regular. Então, a gente está com escolas que tinham antigamente 1400 alunos [e agora estão] com 200 alunos. E a outra escola [de ensino regular] superlotando. Então, a gente vê esse problema, sim. Essas escolas [de ensino regular] estão recebendo muito mais demanda, muito mais alunos. Apesar da nossa construção para que o aluno fique sempre no ensino médio em tempo integral. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Ao citar um exemplo em que essa migração de alunos de escolas EMTI para escolas de ensino regular ocorreu, o superintendente atribui uma parcela da responsabilidade à gestão da escola, que segundo ela, quando ela adota um discurso contra o EMTI desfavorece a adesão dos estudantes ao modelo. Sendo o entrevistado, mostrar para os estudantes como essa modalidade de ensino pode contribuir para a formação deles é fundamental.

Eu tenho um exemplo de uma escola aqui famosa na minha superintendência, que foi um fracasso e que a gente está tentando resgatar: escola X. Foi uma escola que já teve seis mil alunos. Nós tivemos, na época da pandemia e depois da implantação gradativa do EMTI (é uma escola de fomento que ela foi escolhida para implementar o modelo de EMTI), ela passou a ter cento e poucos alunos. Daquele tamanho. Uma tragédia! E quem que foi responsável por isso? A gestão, que usou, para ganhar a eleição para direção, o discurso de voltar com o ensino regular. Em momento nenhum eles mostraram para os alunos o que que tinha de positivo em tornar a escola EMTI. Então, o que que aconteceu? O esvaziamento total da escola. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

A infraestrutura inadequada para que os estudantes fiquem o tempo integral na escola também foi apontado como um fator que contribui para esse cenário de esvaziamento das escolas que são EMTI. De acordo com o que foi relatado, agora que a SEE/MG percebeu como a carência de infraestrutura afeta negativamente o EMTI e está priorizando as escolas desse modelo.

Mas, infelizmente, algumas infraestruturas não são adequadas, o que contribui com a evasão das escolas. Aí acaba que implementa a política e os alunos vão para outra escola que não tem o EMTI, devido, principalmente, não por ficar muito tempo na escola, mas por ficar muito tempo na escola sem uma infraestrutura adequada para tal. Eu vejo que é um movimento que acontece. Eu tenho uma escola que tem uma estrutura muito precária e ela é de EMTI, sabe? Então, ela não teria condições de ter EMTI até se organizar como infraestrutura. Acaba que os alunos vão evadindo e preferindo não

estudar o tempo todo nessa escola. Não abordar tudo o que o currículo permite. Aulas em laboratórios de informática, de química, entre outros. E quadra, refeitório com conforto. (Entrevistado 1, SUPERINTENDENTE)

Nesse contexto, é possível observar que de um lado os superintendentes destacam que a resistência da gestão escolar e a infraestrutura inadequada das escolas são as principais responsáveis pela debandada dos estudantes das escolas EMTI. Dois dos diretores escolares, por sua vez, destacam a necessidade que os alunos têm de trabalhar para ajudar no sustento de casa, devido à vulnerabilidade do contexto social em que vivem. O primeiro trecho transcrito abaixo é do diretor escolar de uma escola EMTI propedêutico, já o segundo relato é de uma escola de ensino regular que recebe muitos alunos que vieram de escolas EMTI, e o diretor relata algumas das dificuldades enfrentadas por isso.

O EMTI era uma proposta que veio pra criar oportunidade pra quem tem poucas oportunidades, o que criou foi uma inversão, sabe por quê? Quem está no EMTI hoje é quem não precisa trabalhar. Quem não precisa de, em um outro turno, estar ganhando dinheiro pra ajudar a família. Então, hoje eu não tenho uma escola lotada, mas eu tenho um outro nível social de aluno dentro da escola. Eu não vou falar pra você que é classe média, né, mas ainda são alunos com famílias que tem condições de mantê-los dentro da escola o dia inteiro porque eles não precisam trabalhar. E aí, o aluno que precisa trabalhar por causa das condições precárias que ele vive, ele não consegue permanecer na escola de tempo integral. Porque não é só ele que precisa alimentar, ele tem a mãe, ele tem o pai, ele tem três irmãos, ele tem a avó, que precisam do recurso pra se alimentar também. [...] Aí, muitos falaram: “eu vou sair porque eu vou trabalhar”; “Eu vou sair porque eu vou para o SENAC Trilhas [de Futuro]”, “Eu vou sair porque eu preciso, eu vou pro Jovem Aprendiz”. A desculpa pra sair do tempo integral é sempre a necessidade do trabalho, sabe? (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

Na nossa região, nossa escola é a única de ensino médio regular. Todas as outras do entorno são tempo integral. Então aquele aluno que quer que ele estude e trabalhe, sai dessas escolas e vem pra cá. Então, o refeitório não suporta tudo. Já vem o pessoal da SRE, já tem uma planilha pra poder ampliar o nosso refeitório, [já tem] dois ou três anos que tem essa fala de ampliação, mas nunca ocorreu. Porque a prioridade [...] é justamente atender a escola de tempo integral. Então, assim, a nossa escola não teve nenhuma ampliação, nenhuma reforma nesse sentido. Aumentou o número de alunos, a estrutura é a mesma e que não comporta (Entrevistado 6, DIRETOR ESCOLAR)

Essa constatação vai de encontro à uma grande crítica da comunidade acadêmica ao EMTI, pois afirmam que o modelo tem sido ampliado sem assegurar as devidas condições de acesso e permanência dos estudantes, especialmente daqueles estudantes de nível socioeconômico mais baixo que precisam trabalhar (VÁRIAS ENTIDADES, 2022). Alertam ainda que esse contexto pode até mesmo contribuir negativamente para a permanência desses alunos na escola (REPU, 2023).

Um ponto importante na fala do entrevistado 3 é quando ele cita que os estudantes precisam trabalhar não só por eles, mas pelos demais componentes do seu núcleo familiar. Ao analisar a fala abaixo, de um superintendente, é possível concluir que esse ponto ainda não está claro para todos os atores. A merenda escolar, como citado, é garantida aos estudantes, mas não se trata só deles, conforme destacado pelo entrevistado 3, é um conjunto de fatores que extrapolam o ambiente escolar. Diz respeito à um cenário de pobreza e desigualdade social que faz com que os jovens em idade escolar precisem trabalhar para ajudar no sustento de casa, o que impede esses alunos de permanecerem nas escolas EMTI.

De tanto a gente falar, de mostrar que pros alunos é positivo, aí eles [da gestão escolar] entram naquela conversa, é “mas os meninos tem que trabalhar”, “os meninos passam fome”. Mentira, porque no EMTI, os meninos comem na escola a merenda de melhor qualidade. (Entrevistado 2, SUPERINTENDENTE)

Uma das formas encontradas pelo entrevistado 3, diretor de escola EMTI propedêutico, para lidar com esse contexto, é oferecer um lanche que os estudantes podem levar para casa e compartilhar com a alguém da família, para tentar manter eles na escola EMTI.

Então, por exemplo, uma das coisas que a gente passou a fazer dentro da escola, por perceber e conhecer a nossa comunidade, porque ainda que tenha alguns [estudantes] que ainda estão lá dentro [da escola] e vivem de forma precária, por exemplo, aí tem a fruta, tem o suco, mas a fruta é o que a gente manda pra casa, pra tentar amenizar um pouquinho a coisa de só ele que come. Porque às vezes ele tem essa consciência, leva pro irmão. Então na hora da saída ele vai pegar a fruta, aí o outro pega e dá pra ele, aí ele vai feliz pra casa com a frutinha dele que vai poder dividir, ou ele vai poder jantar aquilo ali também (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR).

São, portanto, diversos fatores que levam os estudantes a saírem de escolas EMTI para escolas de ensino regular, sendo eles a falta de apoio da gestão escolar, infraestrutura inadequada e a necessidade de muitos alunos de trabalhar. Assim, é preciso levar em conta todos esses fatores para que seja assegurado a permanência dos estudantes na escola e eles não venham a evadir.

Diante disso, é perceptível a complexidade da gestão escolar nas instituições de ensino estaduais que se tornaram EMTI, já que há sempre o receio de implementar a política e a escola se esvaziar, em outros casos é preciso lidar com a infraestrutura adequada, além de outros desafios relacionados aos professores que não possuem preparo para implementar os itinerários formativos. Nesse cenário, a sobrecarga dos

gestores escolares, que são os que estão imersos na gestão escolar e lidando com todos os problemas relacionados à implementação do NEM, é algo cada vez mais presente.

Aí quando você pergunta assim, você fica sobrecarregada? Semana passada não tinha voz. Se você marcasse comigo semana passada não tinha nenhuma condição, você vê que eu ainda tô rouca. Mas porque é o desgaste, o estresse, além dos outros problemas, que é lidar a gestão de pessoas, você tem que lidar com pessoas, com professores, com aluno, com pai de aluno, com servidor, com tudo isso, com o novo modelo, então assim, é uma sobrecarga complicadíssima. E para piorar ainda, eu sou diretora contratada, eu não sou diretora efetiva. Eu ainda ganho metade do que um diretor efetivo. Então, ou seja, qual que é o valor que eu tenho pro Estado? Todo esse sacrifício no final das contas. Nenhum, eu não tenho direito a carreira, eu não tenho direito a nada. (Entrevistado 3, DIRETOR ESCOLAR)

5.5 Síntese das análises

O quadro 3 faz uma síntese dos assuntos abordados ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Ele está dividido da seguinte forma: os pontos abordados pelos entrevistados em relação ao desenho da política, em que foi discutido as percepções em relação ao desenho formal do NEM; as discussões e problemas que surgiram ao longo do processo de implementação da reforma no contexto das escolas estaduais mineiras; as questões e problemas relacionados aos meios necessários para implementar o NEM; por fim, as possíveis consequências dos problemas relatados que vêm sendo percebidas pelos atores entrevistado.

Quadro 3 - Temas e questões levantadas

Perspectivas de análise	Temas e questões levantadas
Desenho da política	<ul style="list-style-type: none"> - Os atores afirmaram que o processo de formulação do NEM não foi democrático, pois não houve escuta dos envolvidos no processo educacional como um todo. - A BNCC foi um grande avanço, entretanto, a redução de carga

	<p>horária da FGB para abrigar os Itinerários Formativos representa uma perda grande para os estudantes, que não desfrutam de um tempo adequado dedicado à formação básica.</p> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos da grade curricular do NEM estão menos preparados para o ENEM devido à carga horária reduzida da FGB.- A forma como foi desenhado os Itinerários Formativos pressupõe que qualquer professor formado nas áreas dos aprofundamentos terá formação para lecionar em suas disciplinas, mas como são conteúdos muito específicos na prática os professores têm dificuldades.
Processo de implementação	<ul style="list-style-type: none">- A experiência das escolas-piloto foi prejudicada devido à pandemia da Covid-19, uma vez que os estudantes estavam em REANP. Logo, seu objetivo de promover aprendizados para melhorias na universalização da reforma não foi totalmente alcançado.- As escolas piloto não tiveram um acompanhamento próximo por parte da Unidade Central ao longo dos três anos de implantação, o que pode ter prejudicado a identificação de possíveis problemáticas.- Quando o NEM foi universalizado para os estudantes do 1º ano, o transporte escolar foi um grande problema. Os estudantes passaram a ter o sexto horário, logo, saíam em momentos diferentes dos demais estudantes. Como o Transporte Escolar é feito pelo município há ainda muitos conflitos com as prefeituras municipais relacionados a isso.- Existe a previsão legal de estudantes que podem ser liberados do sexto horário, entretanto, há relatos de que isso contribui para desmotivação dos estudantes que permanecem na sala de aula.

-
- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- A expansão das escolas EMTI foi feita de forma arbitrária pela SEE/MG, sem ouvir as SREs nem a gestão das escolas. Consequentemente, hoje há escolas que se esvaziaram ou que lidam com problemas complexos de infraestrutura.
- Os professores apresentaram resistência na implementação do NEM, o que foi atribuído à mudança cultural e à redução da carga horária de alguns componentes curriculares da FGB. |
|---|
-

Meios de implementação	<ul style="list-style-type: none">- Muitos professores ainda não conhecem a BNCC, por fatores que perpassam a disponibilidade de tempo até fatores relacionados à disposição de implementar as mudanças.- Por ser uma rede de educação muito grande, há muitos ruídos de comunicação, além de casos em que as informações realmente não chegam às escolas.- Não estão sendo proporcionadas as devidas condições para que os professores participem das formações disponíveis, já que precisam destinar o tempo extraclasse à diversas outras tarefas primordiais à docência.- A desvalorização dos professores, tanto no sentido de reconhecimento quanto no sentido de remuneração, é algo recorrente no Brasil. No contexto de uma reforma educacional, é exigido muito desses profissionais, mas não tem sido garantidas as condições mínimas para sua atuação.- O absenteísmo de professores tem sido percebido pelos atores entrevistados como um fenômeno que vem se intensificando, pois há professores que possuem poucas ou só uma aula por dia, conseqüentemente, isso tem contribuído para que eles falem mais ao trabalho.- Elaborar o quadro de horários tem sido uma tarefa complexa, já que existem muitos professores que precisam complementar a jornada de docência em outras escolas, há escolas com poucos professores efetivos, o que gera um contexto de incerteza relacionado a quem será enviado para lecionar na escola no ano, dificultando, assim, a elaboração do quadro de horários.- O principal problema dos itinerários formativos tem sido professores que não possuem bagagem para lecionar em seus componentes curriculares.
------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none">- Os professores que lecionam nas disciplinas dos itinerários formativos são os que precisam completar carga horária de docência e não os que possuem o perfil adequado, o que ocorre devido à redução da carga horária destinada à FGB.- A flexibilidade do currículo oferecida pelos Itinerários Formativos é limitada por dois fatores: primeiro as instalações físicas das escolas e pela disponibilidade de professores que são formados para lecionar as disciplinas.- Há escolas que estão com suas estruturas básicas precárias, nesses casos a disponibilidade de laboratório de ciências, por exemplo, é ainda mais precária.- A existência de boas instalações físicas deveria ser condição básica para implementação do EMTI, já que os estudantes que passam o dia inteiro na escola possuem diferentes necessidades daqueles que estão em meio período.
Possíveis consequências	<ul style="list-style-type: none">- Por não terem a bagagem de conhecimento suficiente para ministrar as aulas dos Itinerários Formativos, o horário destinado a esse componente acaba virando uma aula de revisão da disciplina da FGB para a qual o professor é formado.- Devido à expansão arbitrária do EMTI é possível que algumas escolas não tenham vagas para os estudantes no próximo ano, caso não seja feita uma expansão da infraestrutura.- Muitos estudantes do ensino médio precisam trabalhar para ajudar na renda da família. Sendo assim, aqueles que eram matriculados em escolas que se tornaram EMTI acabaram migrando para escolas de ensino regular, conseqüentemente, essas instituições que recebem os estudantes estão ficando lotadas.

Fonte: Elaboração própria

A partir dos pontos citados acima, extraídos dos relatos dos atores entrevistados, é possível perceber que se tratam de desafios enfrentados cotidianamente pelos diretores escolares, os quais têm contribuído para a complexificação dessa gestão das escolas. Entretanto, como a educação não é feita somente no nível da escola, ou seja, de trata de um processo que envolve desde a gestão da Unidade Central, perpassa pelas SREs, até chegar nas escolas, é possível notar as diferentes perspectivas dos atores que estão em diferentes posições. Em certos pontos há discordância e em outros há consenso geral. O quadro 3 faz uma síntese do posicionamento de atores de diferentes níveis em alguns assuntos tratados ao longo deste trabalho.

Quadro 4 - Percepções dos atores

Pontos discutidos	Perspectivas dos diferentes atores
Debate a nível nacional	Diante do cenário em que o NEM foi implementado por uma medida provisória, todos os atores entrevistados concordam que o governo de Michel Temer não proporcionou a participação democrática dos atores da educação ao longo do processo de construção do Novo Ensino Médio, e atribuem muitas falhas em seu desenho, que geram problemas na implementação, ao não envolvimento desses atores que participam ativamente da implementação de políticas educacionais.
Debate a nível estadual	No contexto de formulação do currículo referência de Minas Gerais há uma divergência na perspectiva dos atores, enquanto a gestão da Unidade Central afirma ter feito tudo o que deveria para proporcionar a participação dos profissionais da educação básica da Rede Estadual de Ensino, ponto de vista compartilhado com os superintendentes regionais de ensino, os diretores escolares entrevistados, por sua vez, concordam entre si que os professores

	<p>não foram ouvidos ao longo desse processo.</p>
<p>Revogação</p>	<p>Nesse ponto, a divergência de opiniões encontra-se entre somente entre os diretores escolares, dois dos entrevistados concordam que a reforma deveria ser revogada e o modelo anterior, regido pelo CBC, deveria ser retomado, para que se pensasse com mais calma em uma reforma voltada para o ensino médio que de fato possa ser implementada nas condições atuais da Rede Estadual de Ensino. Os demais entrevistados, incluindo os superintendentes e gestor da Unidade Central afirmam que a reforma era necessária, mas concordam também, que ela tem problemas que devem ser revistos.</p>
<p>Transporte Escolar</p>	<p>O Transporte Escolar ainda é visto como um desafio pelos superintendentes regionais de ensino e pela gestão do órgão central, sendo assim, é preciso, segundo eles, articular melhor com as prefeituras municipais, responsáveis por executar esse transporte, para que seja possível sanar os problemas. Os diretores escolares entrevistados não possuem estudantes matriculados que dependem do Transporte Escolar.</p>
<p>Resistência de docentes</p>	<p>A opinião de todos os atores entrevistados converge ao serem questionados como os professores receberam essa reforma, entretanto, o motivo pelo qual isso ocorreu se difere na perspectiva de cada nível de ator entrevistado. Enquanto no nível da Unidade Central foi destacado que se trata de uma resistência intrínseca à uma mudança cultural que é o NEM, no nível da SRE o motivo dela foi atribuído à preocupação do professor com sua vida funcional, com a redução das horas-aula da FGB e a necessidade de complementação de carga horária. Já no nível da gestão da escola, foi destacado por dois diretores que boa parte dessa resistência dos docentes ocorre devido à desvalorização que eles</p>

	<p>sofrem, ou seja, ao mesmo tempo em que é exigido novas habilidades, disponibilidade para estudar, implementação de uma reforma que trouxe profundas mudanças, os professores são também uma das profissões menos valorizadas.</p>
<p>Domínio do conteúdo da reforma</p>	<p>Ao serem questionados se os professores dominam os conhecimentos necessários para implementar o NEM, sejam relacionados à BNCC ou aos Itinerários Formativos, com exceção de um ator entrevistado, todos afirmaram que os docentes não conhecem e não dominam os conteúdos e habilidades necessárias, apesar dos motivos que levam a esses cenários serem distintos entre cada relato.</p>
<p>Formação de docentes</p>	<p>No quesito formação docente, a visão dos superintendentes regionais de ensino se aproxima do órgão central ao concordarem que há formações disponíveis para os professores participarem. Entretanto, nas escolas, é possível perceber, que os diretores escolares, não sabem da existência dessas formações, já que relatam não haver formações. Ao mesmo tempo, todos os níveis de atores entrevistados concordam que um dos principais desafios atualmente diz respeito à falta de preparo dos docentes para lecionar especialmente as disciplinas dos itinerários formativos.</p>
<p>Perfil dos docentes que lecionam nos itinerários</p>	<p>Todos os atores entrevistados concordam que um grande desafio dos Itinerários Formativos é que muitos professores que lecionam nessas disciplinas o fazem pela necessidade de complementação de carga horária e não por se encaixar no perfil da disciplina.</p>
<p>Ensino Médio em tempo Integral</p>	<p>Diante do esvaziamento de escolas de EMTI, nota-se diferentes visões acerca desse fenômeno. No nível da gestão escolar é destacado a necessidade que muitos alunos possuem de trabalhar, já a nível de SRE, dois fatores principais são destacados,</p>

	sendo eles a resistência dos docentes, que não mostram aos estudantes os pontos positivos do tempo integral e, conseqüentemente, não os incentivam a ficar, além da infraestrutura inadequada, que também é apontada como uma causa para esse movimento.
--	--

Fonte: Elaboração própria

5.6 Análise da estratégia de implementação do Novo Ensino Médio

A partir dos parâmetros situacionais elaborados por Berman (1978), é possível identificar que a estratégia de implementação que teria mais chances de sucesso caso fosse predominante no contexto do Novo Ensino Médio seria a adaptativa. Primeiramente, nota-se que é exigido um intenso grau de mudança tanto no comportamento dos atores principais (alunos, professores, gestores escolares, superintendentes regionais de ensino, gestores da Unidade Central), quanto no cotidiano administrativo das escolas, uma vez que foi preciso pensar no quadro de horários de maneira diferente, lidar com problemas no transporte escolar, adaptação de infraestrutura escolar, implementação de um currículo organizado de maneira diferente, dentre outros aspectos abordados ao longo da análise.

Além disso, o grau de certeza da tecnologia é baixo: não se sabe se será possível implementar a reforma da forma como foi planejada ou não ou em quais contextos as mudanças planejadas gerarão e, em que medida, os resultados pretendidos vão ser produzidos ou não. Ou seja, não seria possível antecipar e prever todos os fatores críticos para o sucesso ou fracasso da implementação do NEM, justamente por se tratar de um processo educacional que ocorre em diversos contextos, os quais possuem suas especificidades. O ambiente turbulento também é outra característica dessa reforma do ensino médio, já que são muitos atores diferentes imersos em um contexto que antes do NEM já enfrentava diversos desafios. Ademais, se trata também de uma reforma que exige um alto grau de mudança no comportamento desses atores, o que também contribui para que o ambiente seja menos estável.

O grau de conflito sobre as metas e meios é alto, assim como foi possível perceber ao longo das análises, já que há problemas com formação de professores, infraestrutura das escolas que permitam um pleno desenvolvimento do currículo proposto, a forma como é decidido os professores dos itinerários formativos, dentre outros aspectos. No caso do arranjo institucional não é preciso envolver muitas organizações para a implementação do NEM, sendo as principais o MEC, a SEE/MG e as escolas.

Diante disso, a estratégia com mais chances de êxito seria uma implementação de natureza mais adaptativa (BERMAN, 1978). Entretanto, a estratégia predominantemente utilizada foi a de implementação programada, já que a participação dos implementadores, ou seja, professores e gestores escolares, no processo de formulação da política foi extremamente limitado, o que foi um dos principais pontos destacados pelos atores entrevistados; a exigência de que os procedimentos programados inicialmente fossem rigorosamente seguidos em todos os níveis de gestão, seja por parte do MEC quando não flexibilizou o cronograma de implementação devido à pandemia, por exemplo, seja pela SEE/MG que não ampliou as escolas de EMTI antes de sua expansão já que no diagnóstico de infraestrutura do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio apontava boas condições das escolas nesse aspecto; a discricionariedade desses atores também é limitada por orientações da SEE/MG e pelas legislações.

Desse modo, diversos problemas e conflitos que ocorreram na implementação do NEM eram previsíveis e poderiam ser amenizados se a estratégia de implementação tivesse sido escolhida corretamente. O que é observado no contexto geral da reforma é que somente após muitos problemas, e manifestações desses problemas por parte dos implementadores e do público-alvo, que as adaptações necessárias estão começando a acontecer, já que o governo federal realizou ao longo de 2023 uma reformulação do NEM a partir de consultas aos diversos atores do campo educacional e as reformas de escolas de EMTI estão sendo prioridade em Minas Gerais, por exemplo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo compreender quais são os desafios enfrentados na gestão escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em um contexto de implementação da reforma educacional conhecida como Novo Ensino Médio. A partir das análises realizadas até aqui, foi possível perceber que os desafios que acometem a gestão escolar dessas instituições são diversos e complexos. Pode-se atribuir isso à formulação antidemocrática, que levou em conta a realidade das escolas e, por isso, enfrenta diversas dificuldades de implementação.

Quando o novo currículo foi universalizado para todas as escolas de ensino médio por meio da implementação gradual diversos problemas foram enfrentados. Em relação ao processo de implementação os atores entrevistados apontaram as dificuldades relacionadas ao transporte escolar para os estudantes que precisam ficar no sexto horário, devido ao conflito com as prefeituras (que são quem realizam esse transporte). As escolas-piloto foram prejudicadas pela pandemia, pois aconteceram em um momento em que os estudantes estavam em REANP.

Além disso, a gestão de pessoas foi elencada como um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar, uma vez que a falta de preparo dos professores para lecionar nos novos componentes curriculares e para lidar com as novas demandas do currículo é uma realidade enfrentada. Esse aspecto esbarra em questões complexas relacionadas à oportunidade de participar de formações, desmotivação e valorização docente, que são determinantes nesse processo de formação dos professores do ensino médio.

Por fim, em relação aos itinerários formativos foi relatado uma dificuldade de implementar as propostas dentro da real estrutura física disponível nas escolas e as implicações disso para a educação. A flexibilidade pregada por esses componentes curriculares está limitada à estrutura física das escolas e à disponibilidade de docentes para ministrar as aulas. Entretanto, por se tratar de uma análise exploratória, em que foram entrevistados sete atores envolvidos no processo educacional, não é possível afirmar que esses desafios estejam acontecendo em todos os municípios e mesorregiões do estado da mesma forma.

Conclui-se, então, que, a partir da implementação do Novo Ensino Médio, novos desafios surgiram e outros se intensificaram, especialmente devido ao fato de que se trata de uma mudança na educação, a qual envolve muitos atores, entre os quais ainda não há um consenso, já que alguns defendem sua revogação e outros não. Somado aos fatores relacionados aos meios de implementação, a gestão escolar se tornou mais complexa nesse momento de transição entre dois modelos educacionais, o antigo, regido pelo CBC, e o novo, regido pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017.

A partir dos relatos dos atores entrevistados, foi possível perceber que uma das maiores dificuldades elencadas neste momento da implementação do NEM diz respeito a ter professores preparados para lecionar, principalmente, os novos componentes curriculares dos itinerários formativos. Nesse sentido, de um lado, alguns diretores afirmam que nunca foi oferecido nenhum tipo formação por parte da SEE/MG, por outro lado, a Unidade Central afirma que existem formações disponíveis, o que leva à conclusão de que existe uma grande falha na comunicação entre os atores, o que foi atribuído ao tamanho da Rede Estadual de Ensino mineira. Porém, não é prudente somente aceitar essa limitação imposta, os professores e demais atores envolvidos no processo educacional ainda continuam demandando formações. Dessa forma, é preciso desenvolver estratégias para que as informações cheguem na ponta, o que só será possível por meio da escuta ativa desses atores, para entender a realidade deles, quais adaptações necessárias e como fazer para que essas informações cheguem da melhor forma. Não é eficaz apenas deixar pública a notícia de que há formações sendo ofertadas e acreditar que quem quiser vai fazer, é preciso incluir os atores que já foram excluídos em tantas etapas de uma reforma que depende tanto da atuação deles para ser implementada.

Sendo assim, proporcionar momentos de escuta desses diversos atores envolvidos (professores, coordenadores do NEM, diretores escolares, dentre outros) e ajudá-los a construir soluções é importante. Como foi possível perceber ao longo das entrevistas, eles não se sentiram ouvidos em diversos momentos da construção da política de Ensino Médio, sendo assim, proporcionar momentos de escuta e ciclos de diálogos pode ser muito importante para a construção de uma educação de qualidade e de profissionais mais motivados. Dado o tamanho que tem a Rede Estadual de Ensino, as SREs são grandes aliadas nesse processo, de modo que a

Unidade Central promova formações para os pontos focais de ensino médio das SREs e eles, por sua vez, consigam reproduzir isso para as escolas de maneira personalizada para cada região, apresentando a elas quais as possibilidades de atuação e promovendo trocas de experiências entre elas.

Isso vai de encontro a outro ponto importante, que é proporcionar condições para que esses professores possam de fato participar das formações oferecidas. Porque o que acontece hoje é que além das informações não chegarem na ponta, ou seja, nas escolas, quando ela chega os desafios impostos à participação dos professores por uma questão de tempo disponível acaba sendo um fator limitante da participação desses atores. Realizar uma troca de experiência com outros estados pode ser uma boa estratégia para pensar em uma forma de proporcionar isso.

Tendo em vista a realização do Concurso Público em que foram disponibilizadas 13.121 vagas para Professor da Educação Básica, além de outras carreiras da educação (MINAS GERAIS, 2023m), é essencial pensar antecipadamente como será a recepção desses profissionais. Sendo assim, deve-se considerar se serão ofertadas formações antes de serem alocados em componentes curriculares, se vão passar por algum tipo de instrução prévia, dentre outras coisas. A chegada de novos profissionais em um contexto de implementação de uma reforma que está enfrentando dificuldades pode ser uma boa oportunidade de promover mudanças e de motivar os que já estão trabalhando a mais tempo.

Por fim, é preciso considerar também que o Governo Federal fez, ao longo do ano de 2023, uma reestruturação da reforma trazida pelo NEM e, no momento em que esse trabalho está sendo concluído, o projeto de lei com essas mudanças está tramitando na Câmara dos Deputados. Logo, é fundamental que a SEE/MG tenha um olhar cuidadoso para fazer com que isso chegue às escolas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. Ensino Médio em Tempo Integral tem sido um sucesso entre alunos. Belo Horizonte, junho, 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/ensino-medio-em-tempo-integral-tem-sido-sucesso-entre-alunos>. Acesso em: 15 nov 2023.

AGÊNCIA MINAS. Escolas públicas realizam Dia D da Base Nacional Comum Curricular em Minas Gerais. 20 abr 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/9692-escolas-publicas-realizam-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular-em-minas-gerais>. Acesso em: 07 set 2023.

ANDRADE, Tainá. Novo Ensino Médio aumenta a desigualdade e a evasão escolar, diz presidente a Ubes. Eu Estudante, 13 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/04/5087016-novo-ensino-medio-aumenta-desigualdade-e-evasao-escolar-diz-presidente-da-ubes.html> > Acesso em: 13 abr 2023.

BERMAN, Paul. Design implementation to Match Policy Situation: A contingency analysis of programmed and adaptative implementation. Mimeo. 1978

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6840 de 27 de novembro 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, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 29 ago 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Requerimento nº 4.337, de 2012. Requer a criação de Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, DF: Diário da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200483. Acesso em: 28 ago 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 abr 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr 2023.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: Acesso em: 13 abr 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio: Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio>. Acesso em: 10 nov 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 28 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 2017b. Seção 1, p. 146. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 13 abr 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Seção 1, p. 16. Disponível em: Acesso em 28 abr 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional e Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Seção 1, p. 47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769> Acesso em: 13 abr 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2023. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 28 abr 2023.

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. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jul. 2018. Seção 1, p. 72. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 26 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Dispõe sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 18 set 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 3 maio 2023.

CORTI, A. P.. POLÍTICA E SIGNIFICANTES VAZIOS: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. Educação em Revista, v. 35, p. e201060, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/#>. Acesso em: 28 ago 2023.

CRUZ, P.. A chance para um verdadeiro Novo Ensino Médio... Poder 360, 22 de março de 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opiniao/chance-para-um-verdadeiro-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 3 mai 2023

FOLHA DE SÃO PAULO. Novo Ensino Médio: o que quer o MEC, afinal? Folha de São Paulo, 13 abr. 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/04/novo-ensino-medio-o-que-quer-o-mec-afinal.shtml#:~:text=O%20problema%20do%20novo%20ensino,ao%20privilegiar%20o%20car%C3%A1ter%20utilitarista.>> Acesso em: 13 abr 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Ideb 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 20 jun 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. Acesso em: 18 maio 2023.

LAZZAROTTI, Bruno. Ser professor no Brasil: uma reflexão sobre a desvalorização da carreira docente. Observatório das Desigualdades, outubro, 2023. Disponível em: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=3324>. Acesso em: 06 nov 2023.

MACEDO, A. Parecer de Janot contra MP do ensino médio divide opiniões. Câmara dos Deputados: Educação, Cultura e Esportes. Brasília, 22 dez 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/505601-parecer-de-janot-contra-mp-do-ensino-medio-divide-opinioes/>. Acesso em: 29 ago 2023

MALTA, Valéria Duarte; REIS NETO, Mário Teixeira; LEITE, Polliette Alciléia. Os efeitos do absenteísmo docente no desempenhos discente: um estudo na Educação Básica pública. Revista Educação Pública, v. 19, nº 11, 11 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/11/os-efeitos-do-absenteismo-docente-no-desempenho-discente-um-estudo-na-educacao-basica-publica>

MARZANO, F. Governo suspende programa Reinventando o Ensino Médio em Minas. Estado de Minas, 24 jan 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml. Acesso em: 18 set 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE Nº 4.834, de 13 de abril de 2023. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pósgraduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), ofertados por instituições de ensino superior com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-4-834-2023/#gallery>. Acesso em: 08 set 2023.

MINAS GERAIS. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2º ano EM. Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14Sd9i_YcrgbmXzT0_ucJduSeyS35Jxi0/view?usp=sharing. Acesso em: 08 set 2023

MINAS GERAIS. Caderno Pedagógico: Projeto de Vida. Belo Horizonte, 2023c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-sds8fFDR09EtGLT2luBBdLriubd0C5C/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 set 2023.

MINAS GERAIS. Caderno Pedagógico: Preparação para o Mundo do Trabalho. Belo Horizonte, 2023d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B0SLxHiOCj6yWY0am7YOWJv7-L50Obc/view>. Acesso em: 07 set 2023.

MINAS GERAIS. Catálogo de Eletivas. Belo Horizonte, 2023e. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gtN6pxvcN2_EvjrKZ_-nkhVlcpozS-RT/view?usp=drive_link. Acesso em: 08 set 2023.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 26 set 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: ALMG, 2023f. Disponível <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso: 02 nov 2023.

MINAS GERAIS. Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio. Belo Horizonte, 2023g. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jjVtQ1-oDzMUiLsffxPvqlsjh9rLsYdr/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 set 2023.

MINAS GERAIS. Elaboração de propostas de Eletivas 2024. Belo Horizonte, 2023h. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/109uxP5HqLA0hQ9JnLntVtqPutK2xNUPO/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 set 2023

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: ALMG, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1> . Acesso em: 09 nov 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 21.777, de 29 de setembro de 2015. Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar – PTE-MG –, direcionado a alunos da rede estadual de ensino residentes em zona rural. Belo Horizonte: ALMG, 2015a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/21777/2015/?cons=1>. Acesso em: 14 nov 2023.

MINAS GERAIS. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 23 set 2023.

MINAS GERAIS. Portaria nº 230, de 08 de abril de 2021. Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Diário do Executivo de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG: 2021b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf). Acesso em: 26 set 2023.

MINAS GERAIS. Reinventando o Ensino Médio. Belo Horizonte, 2012. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Reinventando%20o%20Ensino%20Medio.pdf>. Acesso em: 18 set 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário do Executivo de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG: 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-.pdf>. Acesso em: 18 set 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Diário do Executivo de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG: 2015b. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/269-resolucao-see-n-2742-de-22-de-janeiro-de-2015>. Acesso em: 18 set 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2º ano EM: Manual do Estudante. 2023. Belo Horizonte, 2023i. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%203%20-%20Manual_do_Estudante.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema Educacional. Orientação DGEP nº 01/2022. Processo de Atribuição de Cargos e Composição/Agrupamento de Aulas, Turmas, Turnos e Funções. Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/orientacao-dgep-sgp-no-01-2022-de-18-de-novembro-de-2022/#gallery>. Acesso em: 09 nov 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio 2023. Belo Horizonte, 2023j. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES_ITINERARIOS_FORMATIVOS_2023.pdf. Acesso em: 14 ago 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador: Coordenação Novo Ensino Médio 2023. Belo Horizonte, 2023k. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TQgp2cupppcKCeidy8KOnILDMCKruDx/view?usp=sharing>. Acesso em 16 maio 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ensino Médio em Tempo Integral: Manual das Atividades Integradoras. Belo Horizonte, 2023l.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.777, de 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da

Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022b. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, nº 193, p. 21. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-777-de-13-de-setembro-de-2022/#gallery>. Acesso em: 13 abr 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023. concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, especialista em educação básica, analista educacional, analista de educação básica, técnico da educação e assistente técnico de educação básica do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação de minas gerais. Belo Horizonte, 2023m. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/edital-seplag_see-03_2023.pdf. Acesso em: 17 nov 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. portal.mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20pretende,qual%20desejam%20aprofundar%20seus%20conhecimentos>. Acesso em: 18 nov 2023.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. “Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer”. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 28 ago 2023.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Carta ao GT Transição – Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Brasília, 2022. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-ao-gt-transicao-educacao>. Acesso em: 03 mai 2023.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. Entre o direito e o privilégio: a luta pelas oportunidades educacionais. Boletim n. 5. Agosto de 2019. Disponível em: https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?page_id=162>. Acesso em: 18 jun 2023.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G.. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussão da BNCCEM no Currículo Mineiro. Educação em Revista, v. 37, n. Educ. rev., 2021 37,p. e34196, 2021. Acesso em: 28 mar 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 9 abr 2023.

ROLON, Carolina Esther Kotovisz; MATIJASCIC, Milko. Novo Ensino Médio: Argumentos Críticas e a Experiência do Ceará, Goiás e Paraná na Gestão e em Escolas Selecionadas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 1ª edição, p. 1-17, julho, 2023.

SILVA, M. Informe do Movimento Nacional pelo Ensino Médio sobre o PL 6840 – 16/12/2014. Observatório do Ensino Médio, 18 dez 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/informe-do-movimento-nacional-pelo-ensino-medio-sobre-o-pl-6840-16122014/>. Acesso em 07 set 2023.

SILVA, M., R.. Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 3 mai 2023.

VÁRIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 667–682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>. Acesso em: 29 ago. 2023.

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista: gestor do órgão central

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1- A quanto tempo trabalha com educação?
- 2- Você já estava na SEE/MG quando o NEM foi promulgado?

PERGUNTAS GERAIS SOBRE O NEM

- 3- Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? É uma reforma promissora? Tem potencial de ser uma reforma que melhore a qualidade da educação brasileira?
- 4- Como foi o processo de recepção do Novo Ensino Médio na secretaria a partir do momento em que ele foi publicado em 2017?

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

- 5- Como foi o processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais?
- 6- Como aconteceu o processo de escuta da população na construção do Currículo Referência de Minas Gerais?
- 7- Como foi escolhido as escolas piloto? Como foi o acompanhamento delas? Ainda é realizado esse acompanhamento das escolas piloto? Se sim, como ele é?
- 8- Quais os aprendizados tirados das a partir das escolas piloto?
- 9- Como a pandemia afetou as escolas piloto, quais foram as consequências no cumprimento do seu propósito?
- 10- Como foi o processo de expansão do EMTI? Quais os problemas enfrentados atualmente?

INFRAESTRUTURA

- 11- Quando o NEM seria universalizado para as escolas, qual foi o olhar da SEE para a infraestrutura das escolas e como isso poderia afetar a implementação dos itinerários, por exemplo?
- 12- Hoje, quais são as principais dificuldades em termos estruturais nas escolas?
- 13- Na sua opinião, como as condições estruturais afetam a implementação do NEM, tanto nas escolas de EMTI quanto nas escolas de regular?

GESTÃO DE PESSOAS

- 14- Na sua percepção, professores compreendem bem o novo currículo do ensino médio e conseguem aplicá-lo?
- 15- O que o órgão central faz para garantir que tenha professores preparados para implementar os itinerários formativos e as eletivas nas escolas?
- 16- Existem formações sendo ofertadas pela Escola de Formação, mas elas não chegam para a Rede toda. Por que você acha que isso acontece?

CARGA HORÁRIA

- 17- Quais os desafios envolvendo a ampliação de aulas para o sexto horário?
- 18- Quais os problemas enfrentados pelo transporte escolar especificamente no EM?

CONCLUSÃO

- 19- O que você espera dessa reformulação do NEM que está sendo feita?
- 20- Muitos pedem pela revogação, qual sua opinião sobre isso?

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista: superintendente regional de ensino

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1- A quanto tempo trabalha com educação? Qual sua formação?
- 2- A quanto tempo está no cargo?

PERGUNTAS GERAIS SOBRE O NEM

- 3- Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? É uma reforma promissora? Tem potencial de ser uma reforma que melhore a qualidade da educação brasileira?
- 4- Você considera que a forma como Minas Gerais se preparou para a implementação do NEM foi adequada?
- 5- Você participou de alguma forma da construção do currículo referência de Minas?
- 6- Na sua opinião, como os diretores e professores receberam essa reforma?
- 7- Como você vê a adesão dos alunos ao NEM?
- 8- Você considera que a forma como o diretor escolar atua influencia na implementação do NEM? E a forma como você atua?

INFRAESTRUTURA

- 9- Foi realizada uma expansão da infraestrutura das escolas de maneira adequada para receber o NEM? É algo mais responsivo ou ativo?
- 10- As escolas possuem acesso à internet?
- 11- Quais as principais dificuldades em termos estruturais nas escolas?

GESTÃO DE PESSOAS

- 12- Os professores compreendem bem o novo currículo do ensino médio e conseguem aplicá-lo?

13- Há professores preparados para implementar os itinerários formativos e as eletivas nas escolas?

14- Nas escolas que possuem EMTI profissional, quais são as principais dificuldades envolvendo professores?

CARGA HORÁRIA

15- Quais os desafios impostos pela ampliação da carga horária do ensino médio?

16- Quais os problemas enfrentados pelo transporte escolar especificamente no EM?

17- Há espaço físico suficiente para lidar com essa ampliação de maneira adequada?

18- Qual sua opinião sobre a ampliação de carga horária?

CONCLUSÃO

19- Muitos pedem pela revogação, qual sua opinião sobre isso?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista: diretor escolar

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1- A escola em que você é diretor(a) é EMTI? Se sim, é propedêutico ou profissional?
- 2- A quanto tempo está no cargo?
- 3- Você trabalha no ensino médio a quanto tempo?

PERGUNTAS GERAIS SOBRE O NEM

- 4- Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? É uma reforma promissora? Tem potencial de ser uma reforma que melhore a qualidade da educação brasileira?
- 5- Você considera que a forma como Minas Gerais se preparou para a implementação do NEM foi adequada?
- 6- Você se sente sobrecarregado com as demandas administrativas da escola relacionadas ao Ensino Médio? Algo mudou após o NEM?
- 7- Como você vê a adesão dos alunos ao NEM?
- 8- O que você acha que deveria ter sido levado em conta antes de implementar o EMTI?

INFRAESTRUTURA

- 9- Você considera que sua escola possui a estrutura básica adequada para receber os estudantes? Considere como estrutura básica a existência de salas, laboratórios, refeitórios...
- 10- Sua escola possui acesso à internet?
- 11- O que acha que poderia melhorar na infraestrutura da escola para melhorar o NEM?

GESTÃO DE PESSOAS

- 12- Você participou de alguma formação voltada para o NEM?
- 13- Os professores compreendem bem o novo currículo do ensino médio e conseguem aplicá-lo?
- 14- Os professores estão preparados para implementar os itinerários formativos?
- 15- Quais as principais dificuldades envolvendo os professores na implementação do NEM enfrentados pelos diretores das escolas?
- 16- Os professores participaram de alguma formação para ministrarem as disciplinas dos itinerários formativos?
- 17- Como são escolhidos os professores que ficarão responsáveis pelas disciplinas dos itinerários formativos?

CARGA HORÁRIA

- 18- Como foi o processo de expansão para o 6º horário? Quais os desafios impostos pela ampliação da carga horária do ensino médio?
- 19- Sua escola tem problemas relacionados ao transporte escolar? Se sim, quais?
- 20- Há espaço físico suficiente para lidar com essa ampliação de carga horária de maneira adequada?
- 21- Como é o processo para escolha dos aprofundamentos nas áreas do conhecimento que será adotado na escola?

CONCLUSÃO

- 22- Muitos pedem pela revogação, qual sua opinião sobre isso?