

UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA

FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS - MG**

UBERLÂNDIA – MG

2024

FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS - MG**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

UBERLÂNDIA - MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38p Silva, Fernanda Augusta Alves de Paula.
Percepção dos professores sobre o processo de implementação do currículo do novo ensino médio em uma escola da rede pública estadual de Montes Claros-MG / Fernanda Augusta Alves de Paula Silva. – Uberlândia (MG), 2024.
134 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Reforma do ensino. 2. Ensino médio. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Professores – Formação. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.3

FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS - MG**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Planejamento.

Aprovada em 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof^a. Dr^a. Maria Rita Aprile
Centro de Estudos de Cultura
Contemporânea - CEDEC



Prof^a. Dr^a. Giseli Cristina do Vale Gatti
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Agradecer quer dizer que tudo estava no caminho certo. O que se esperava foi alcançado, deu certo. Quer dizer que acontecimentos inesperados trouxeram bons resultados e que muitos foram superados. Há 2 anos algo aconteceu, algo importante, que trouxe muitas conquistas. Há dois anos comecei a trilhar pelo caminho da busca pelo conhecimento, o Mestrado Profissional.

Sou muito agradecida, primeiramente a Deus, por trilhar meu caminho e iluminar meus passos, por me sustentar nos momentos em que pensei em desistir, por me dar forças para mais uma conquista.

Agradeço ao Programa Trilhas de Futuro Educadores, por me oportunizar esse Mestrado Profissional.

Sou agradecida ao meu professor e orientador Prof. Dr. Eloy Alves Filho, pelo carinho, atenção, disposição e paciência. Por saber cobrar, utilizando sempre palavras animadoras e de incentivo. Muito obrigada por ter confiado e acreditado em mim, em meu trabalho.

Agradeço aos professores Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva e Profa. Dra. Gercina Santana Novais, pelas considerações e orientações dadas na banca de qualificação, que foram tão pertinentes para a conclusão da minha dissertação. Agradeço à Profa. Dra. Maria Rita Aprile e à Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti, por terem aceitado participar da banca final.

Agradeço aos meus colegas da Escola Irmã Beata, principalmente aos que prontamente responderam ao questionário, tornando possível minha pesquisa. À diretora Cláudia, por ter aceitado o desenvolvimento da minha pesquisa na escola.

Agradeço aos professores e aos colegas que, durante esses dois anos, compartilharam conhecimentos, alegrias e angústias. Às minhas companheiras de compras.

Sou eternamente grata aos meus pais, que me proporcionaram a educação e os estudos que me formaram, tornando-me quem sou hoje.

Agradeço aos meus filhos, razão da minha vida, pela paciência e compreensão de minhas ausências e, principalmente, pelo incentivo que cada um me deu.

E, finalmente, agradeço ao meu esposo, meu maior incentivador, meu companheiro e parceiro, sempre me dando forças e me encorajando nessa caminhada. Obrigada por tudo.

Trabalho desenvolvido com o apoio da Secretaria Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (Lüdke e André, 1986, p. 5).

RESUMO

Em decorrência da Reforma do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9.394/1996) e a regulamentação da Resolução nº 4692/2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresentou, em 2021, as Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio, denominada “O Nosso Novo Ensino Médio”. Com a referida mudança, amplia-se o tempo mínimo de permanência dos estudantes das turmas do 1º ano na escola, passando de 800 para 1.000 horas anuais, a partir de 2022, definindo uma nova organização curricular que contemple a Base Nacional Comum Curricular e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “Percepção dos professores sobre o processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio na rede pública estadual da cidade de Montes Claros”, que foi desenvolvida na linha de pesquisa Fundamentos e Planejamentos do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, dentro do Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O objetivo central foi analisar a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no período de 2021 a 2023, sob o olhar pedagógico dos professores da Escola Estadual Irmã Beata, em Montes Claros - MG. Para sua realização, foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo realizada a coleta de dados por meio de revisão bibliográfica, análise documental dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado de Educação (SEE), e pesquisa de campo, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.179.758) e análise das respostas dos questionários aplicados aos professores que se dispuseram e que atuam ou atuaram nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. O levantamento para a revisão bibliográfica foi realizado a partir de pesquisas sobre o tema (artigos, dissertações e teses) referentes ao período de 2017 a 2020, por meio de plataformas digitais (BDTD, CAPES, Scielo e repositórios de Universidades Estaduais e Federais). Os resultados da pesquisa de campo evidenciaram a falta de apropriação adequada do Currículo do Novo Ensino Médio, a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, o despreparo dos docentes para atuarem nos Itinerário Formativos e a necessidade de Formação Continuada dos professores. Com base nos resultados, foi apresentada uma proposta de intervenção de uma Formação Continuada com os professores que atuam nos Itinerários Formativos.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; implementação do Novo Ensino Médio e BNCC; formação docente e escola pública.

ABSTRACT

As a result of the Reform of the New High School, established by Law No. 13,415/2017, which amended the National Education Guidelines and Framework Law (LDB 9,394/1996), and the regulation of Resolution No. 4692/2021, the Minas Gerais State Department of Education presented in 2021 the Curriculum Guidelines for the Implementation of the New High School, "Our New High School." With this change, the minimum time students spend in the first-year classes at school is increased from 800 to 1,000 hours annually from 2022 onwards, defining a new curricular organization that includes the Common National Curriculum Base and offers different possibilities for students to choose from, the formative itineraries, focusing on areas of knowledge and technical and professional training. This dissertation presents the results of a research entitled "Teachers' perception of the process of implementing the New High School curriculum in the state public network of the city of Montes Claros." The research was developed in the research line Foundations and Planning of the Continuing Education and Professional Development Project for Education Staff, called the Trilhas de Futuro - Educators Project, of the Minas Gerais State Department of Education. The main objective was to analyze the implementation of the New High School curriculum from 2021 to 2023, from the pedagogical perspective of teachers at the Irmã Beata State School. A qualitative approach was adopted for this research, with data collection carried out through bibliographic review, documentary analysis of materials provided by the Ministry of Education (MEC) and the State Department of Education (SEE), and field research, with approval by the Research Ethics Committee (opinion No. 6,179,758), and analysis of the responses to the questionnaires administered to the teachers who volunteered and worked or are working in the New High School formative itineraries. The bibliographic review survey was conducted by searching for research (articles, dissertations, and theses) related to the period from 2017 to 2020 through digital platforms (BDTD, CAPES, Scielo, and repositories of State and Federal Universities). The field research results highlighted the inadequate appropriation of the New High School Curriculum, the reduction of the Basic General Education workload, the unpreparedness of teachers to work in the Formative Itineraries, and the need for Continuing Education for teachers. Based on the results, a proposal for intervention was presented for Continuing Education for Teachers working in the Formative Itineraries.

Keywords: High School Reform; implementation of the New High School and BNCC; teacher training and public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As competências Gerais da Educação Básica.....	42
Figura 2 - As competências Gerais da Educação Básica para o Ensino Médio	49
Figura 3 - Grupos de Trabalho de Currículo	56
Figura 4 - Da BNCC à Sala de Aula	61
Figura 5 - Áreas do conhecimento da Formação Geral Básica	67
Figura 6 - Componentes Curriculares do Itinerário Formativo do 1º ano do Ensino Médio	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2017-2022	27
Quadro 2 - Organização do ensino no período do Estado Novo	38
Quadro 3 - As diferentes áreas do conhecimento da BNCC – Ensino Médio.....	50
Quadro 4 - Mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas – Ensino Médio	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aspectos pedagógicos do Novo Ensino Médio que os professores consideram mais relevantes em sua prática docente.	94
Gráfico 2 - Desafios ou dificuldades que os professores tem enfrentado com a implementação do Novo Ensino Médio.....	101

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCINEM	Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CREMMG	Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais
FEPEG	Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão da Unimontes
FIPMOC	Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material Pedagógico de Apoio
NEM	Novo Ensino Médio
PET	Plano de Estudos Tutorados
PNE	Plano Nacional de Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE – MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - APRESENTAÇÃO	15
1.1 A MEMÓRIA E A IDENTIDADE	15
1.2 O PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE.....	19
1.3 A ESCOLHA DO TÍTULO DA MINHA DISSERTAÇÃO.....	20
SEÇÃO 2 - INTRODUÇÃO	23
2.1 OBJETIVO GERAL.....	25
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	26
3.1 METODOLOGIA.....	26
3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	28
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	33
3.4 PESQUISA DE CAMPO	33
SEÇÃO 4 - DAS PRIMEIRAS REFORMAS ORGÂNICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO AO NOVO ENSINO MÉDIO	36
4.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO	36
4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO PAUTADO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NO ÂMBITO FEDERAL	42
4.2.1 Base Nacional Comum Curricular – um olhar para a Educação Básica	42
4.2.2 Base Nacional Comum Curricular – um olhar para a última etapa da Educação Básica - o Ensino Médio	47
SEÇÃO 5 – O NOVO ENSINO MÉDIO NOS PARÂMETROS CURRICULARES EM MINAS GERAIS	55
5.1 O NOVO ENSINO MÉDIO PAUTADO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NO ÂMBITO ESTADUAL	55
5.1.1 Um breve histórico da elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais	56
5.1.2 Elaboração do Currículo Referência para o Ensino Médio	58
5.1.3 A começar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	59
5.1.4 A organização curricular flexível	63
5.1.5 A Formação Geral Básica	67
5.1.6 Os Itinerários Formativos	69
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	71

5.2.1 Um breve histórico das políticas para a formação e a valorização do professor	71
5.2.2 A formação continuada de professores sob o olhar do Currículo Referência de Minas Gerais	77
SEÇÃO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	83
6.1 PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	83
6.2 PARTE II – SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO.....	83
6.3 PARTE III – PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	119
ANEXO.....	134

SEÇÃO 1 - APRESENTAÇÃO

1.1 A MEMÓRIA E A IDENTIDADE

Recordar é viver... então vamos lá.

Como me tornei professora? Por que escolhi seguir essa profissão? É fácil dizer. Eu não escolhi ser professora, aliás, eu não me formei para ser professora, mas tive o grande privilégio de ter sido escolhida para tal e me tornar professora.

Neste memorial acadêmico, apresento uma reflexão abrangente sobre minha trajetória educacional e profissional, desde os primeiros passos na educação pública, até minha atuação como professora do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Buscarei abordar detalhes importantes de cada fase, ressaltando as experiências e os desafios que moldaram minha visão como educadora. Ao longo deste documento, vou mergulhar em momentos vividos, destacando os aprendizados e a evolução que adquiri ao longo dessa jornada.

Minha caminhada acadêmica teve início na escola pública, onde estudei até o nono ano do Ensino Fundamental. Essa etapa inicial foi essencial para a minha formação, tanto no âmbito acadêmico quanto na construção dos meus valores. Durante esse período, pude adquirir uma base sólida de conhecimento e desenvolver uma compreensão precoce da importância da educação como um poderoso meio de transformação social. Foi também nesse período que concretizei amizades e entendi a relação social ao meu entorno. detenho grandes lembranças dos projetos escolares, dos jogos internos e das brincadeiras entre amigos. Amigos que guardo até hoje na minha memória e no meu coração. Alguns ainda caminham junto comigo, outros tomaram seus caminhos e um já nos deixou, mas com grandes lembranças. E assim seguimos, como diz a música do compositor Geraldo Vandré: “Caminhando e cantando / E seguindo a canção [...]”.

Após concluir o Ensino Fundamental, tive a oportunidade de me matricular em uma escola particular recém-inaugurada em minha cidade. Foi um momento de grande aprendizagem, pois na escola só tinham duas turmas do Ensino Médio, a minha, do 1º ano, e a outra, do 2º ano. Os professores vinham de outra cidade para ministrar as aulas e traziam consigo um vasto conhecimento e experiência. A relação aluno e professor era muito boa, até porque éramos poucos alunos e a possibilidade de receber atenção mais individualizada era uma realidade, permitindo um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento.

Essa proximidade entre alunos e professores contribuiu para uma interação mais significativa em sala de aula, uma vez que era possível ter discussões mais profundas, esclarecer dúvidas com facilidade e receber orientações específicas para o meu progresso acadêmico. A interação mais próxima também estabeleceu um ambiente acolhedor e encorajador, em que eu sentia confiança para expressar minhas ideias e participar ativamente das atividades propostas.

Durante essa fase, tive a chance de explorar diferentes disciplinas e descobrir minha preferência pela área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, também conhecida como “área das exatas”, naquela época. As aulas de Física, Química e Biologia despertaram minha curiosidade e interesse, levando-me a apreciar e a compreender sua importância no mundo ao meu redor. Foi nesse período que passei a considerar a possibilidade de seguir uma carreira relacionada a essa área do conhecimento.

Após amadurecer minha escolha profissional, decidi ingressar no curso de Nutrição, em uma faculdade privada na cidade de Bauru, em São Paulo. No entanto, minha jornada acadêmica reservou mais surpresas e oportunidades para mim. Logo surgiu a oportunidade de transferência externa para a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o que me levou a mudar para essa cidade e embarcar em novas experiências acadêmicas.

A transferência para a UFOP representou um marco significativo em minha trajetória acadêmica, abrindo as portas para uma experiência enriquecedora, em um ambiente universitário diversificado e estimulante. À época, precisei refazer todas as disciplinas relacionadas à Química, pois a carga horária dessas disciplinas era maior no curso da UFOP. Mas como nada é por caso, foi esse reforço na carga horária da Química que acabou abrindo novas portas e proporcionando um maior aprofundamento nos meus estudos, o que se mostrou fundamental para as oportunidades que surgiriam mais adiante.

As aulas teóricas e práticas foram ministradas por professores que compartilharam seu conhecimento especializado e estimularam meu pensamento crítico e minha busca por maiores conhecimentos. Todavia, para além das aulas, tive a chance de ganhar experiência prática durante o estágio supervisionado nas três áreas da Nutrição: hospitalar, produção e saúde pública. Essas vivências foram essenciais para aprimorar os meus conhecimentos, comunicar melhor com as pessoas e trabalhar em equipe. Tudo isso me preparou para a vida profissional depois que eu me formei.

Ouro Preto não foi apenas fundamental para minha vida acadêmica, mas também para minha vida pessoal. Foi lá que tive a oportunidade de conviver com pessoas de várias regiões

de Minas Gerais e de outros estados. Foi naquela cidade encantadora que conheci a minha base, conheci meu esposo e companheiro, e juntos construímos uma família repleta de histórias compartilhadas e momentos inesquecíveis. Além disso, fiz amizades incríveis, pessoas que tornaram a minha passagem por Ouro Preto ainda mais alegre e me proporcionaram momentos leves mesmo nos momentos de angústia. A convivência com esses amigos e amigas foi uma parte essencial da minha experiência em Ouro Preto, tornando essa fase da minha vida ainda mais especial.

Após concluir minha graduação em Nutrição, mudei-me para Belo Horizonte, onde iniciei minha carreira profissional. Durante dois anos, trabalhei como nutricionista em uma empresa do ramo alimentício, nesse período, adquiri experiências valiosas nas relações interpessoais e no ambiente de trabalho. Mas, como a minha vida sempre foi muito orgânica, em movimento, acabei me despedindo do meu serviço e fui morar em outra cidade, acompanhando meu esposo em sua nova etapa profissional.

Foi nessa nova cidade que surgiu uma oportunidade única para ingressar no magistério. Após ser convidada pela segunda vez, aceitei o convite para lecionar no Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino no norte de Minas Gerais. Assim, dei início à minha jornada como professora contratada pelo Estado, assumindo a disciplina de Química para os alunos do Ensino Médio. Isso só foi possível devido à extensa carga horária de Química em meu currículo de Nutricionista.

Durante cinco anos, dediquei-me com afinco ao ensino, buscando constantemente aprimorar minha prática pedagógica por meio das orientações pedagógicas ofertada pelo serviço pedagógico da escola. Percebi que a educação é uma jornada contínua de aprendizado, tanto para os alunos quanto para os professores. Reconhecendo a importância da qualificação e da formação pedagógica, decidi realizar o curso de complementação pedagógica em Química, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos e minha atuação como professora. Então, durante um ano e meio, viajei para o Rio de Janeiro em busca dessa formação.

A complementação pedagógica em Química agregou novos conhecimentos e técnicas à minha prática docente, fortalecendo minha capacidade de repassar o conteúdo de maneira clara e envolvente. Por meio desse processo de aprimoramento, adquiri ferramentas pedagógicas que me permitiram abordar os conceitos químicos de forma mais acessível e despertar o interesse dos alunos pela disciplina. A complementação pedagógica foi crucial para que eu fosse aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), pois

ela me classificou com o título de habilitada em Química, pré-requisito para pleitear o cargo de Professora da Educação Básica (PEB).

Durante esse período, também aprendi muito com meus alunos. A troca de conhecimentos e experiências em sala de aula foi enriquecedora, incentivando-me a buscar constantemente estratégias de ensino inovadoras e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A interação com os jovens, suas dúvidas, curiosidades e perspectivas, contribuiu para a minha evolução como educadora e me motivou a aprimorar minhas práticas de ensino.

A experiência como professora de Química no Ensino Médio tem sido gratificante. Cada dia é uma oportunidade para inspirar e influenciar positivamente a vida dos alunos, ajudando-lhes a compreender e apreciar os conhecimentos científicos, além de promover o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Em função do meu compromisso com a educação, busquei não apenas transmitir conhecimento, mas também despertar nos alunos a paixão pelo aprendizado, incentivando-os a explorar seu potencial e perseguir seus sonhos. Acredito que a educação tem o poder de transformar vidas e moldar um futuro melhor, por isso, estou comprometida em fazer a diferença na vida dos meus alunos, preparando-os para os desafios e as oportunidades que encontrarão em suas jornadas acadêmicas e profissionais.

No entanto, no período entre 2006 e 2016, afastei-me da educação para dedicar-me à minha família. Com a família constituída e nossos filhos crescendo, sentimos a necessidade de nos mudar para uma cidade maior, que pudesse oferecer opções de escolas, além de outras atividades extras, como inglês, natação, esportes. Então, mais uma vez, mudamos de cidade e passei a me dedicar aos meus filhos. Foram momentos incríveis, pois pude acompanhar de perto a rotina e o crescimento deles.

Em 2011, obtive êxito no concurso público da Secretaria de Estado de Educação (SEE) para a disciplina de Química. No entanto, a SEE não deu posse nos anos seguintes. Devido à minha inquietude, nesse mesmo ano, matriculei-me no curso de Arquitetura e Urbanismo, assim, foram mais cinco anos de estudos e grandes experiências, período em que me envolvi com projetos e grupos de pesquisas, participei do Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (FEPEG) da Unimontes e das Feiras de Pesquisas da FIPMOC. Nesse período, pude aprender mais sobre pesquisas e me interessei por essa área. Ainda durante o curso de Arquitetura, eu e uma colega fizemos uma Pós-Graduação em Educação de Ensino Superior

com ênfase em EAD e, logo após a formatura de Arquitetura, que foi em julho de 2016, lá estávamos nós, matriculando em uma Pós em Arquitetura *Lighting e Design*.

1.2 O PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE

A vida nos reserva momentos bons, mas, no percurso, aparecem momentos de angústias e tristezas. Em outubro de 2016, fui para a minha cidade natal, acompanhar minha mãe que estava internada em tratamento de saúde. Durante a sua internação, ela ficou um tempo no CTI e, nesse período, pude dedicar todo o meu tempo e cuidado a ela. Enquanto estava com minha mãe, recebi uma ligação de meu esposo, informando que havia recebido um e-mail da SEE, convocando-me para tomar posse no cargo de Professora da Educação Básica. Essa notícia trouxe sentimentos conflitantes, pois eu teria que deixar minha mãe, ainda sem apresentar melhoras em sua saúde.

Decidi adiantar alguns exames admissionais no próprio hospital, para que eu pudesse viajar no domingo, ficando uns dias a mais com minha mãe, pois minha perícia seria na quarta-feira da semana seguinte. Durante esses dias, o estado de saúde de minha mãe foi se agravando, e todos os filhos já estavam presentes. Então, na sexta-feira, após a visita diária, resolvemos nos reunir para um momento de oração e decidimos levar uma mensagem de conforto e carinho através de uma das minhas irmãs e uma tia nossa. Assim, no sábado, dia 15 de outubro, na visita das 17h, elas entraram e confortaram o coração de minha mãe. Fomos embora após a visita e, na mesma noite, por volta das 21h, recebemos a ligação nos informando do seu falecimento.

Enfim cessou seu sofrimento e ela se foi em paz, deixando muitas saudades e muita gratidão por ter sido nossa mãe amada e querida, sinônimo de amor e fortaleza. Então, no domingo, após seu sepultamento, retornei para casa e dei continuidade aos exames admissionais, com o objetivo de apresentá-los no dia da perícia. Tudo foi se encaixando e, finalmente, no dia 01 de novembro de 2016, tomei posse na Escola Estadual Irmã Beata. Essa escola, que me acolheu de braços abertos, tornou-se um lugar onde me sinto em casa e onde posso compartilhar meus conhecimentos e minha paixão pela educação formal.

Esses momentos difíceis e desafiadores moldaram minha trajetória, fortalecendo minha dedicação em ser uma professora comprometida. A experiência que acumulei ao longo dos anos, seja nas pesquisas acadêmicas, seja na complementação pedagógica em Química ou na minha formação em Arquitetura, enriqueceram minha prática docente, proporcionando uma

abordagem multidisciplinar. E as oportunidades não pararam por aí, continuam a surgir, motivando-me a buscar, constantemente, o aprimoramento e a inovação na minha atuação como professora.

Em 2018, participei ativamente da implantação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) em minha escola, tendo a oportunidade de desempenhar o papel de coordenadora. Foi uma experiência desafiadora e enriquecedora. No entanto, no final desse mesmo ano, as circunstâncias levaram ao encerramento do EMTI na escola. Mesmo diante desse cenário, permaneci como professora de Química nos anos seguintes, buscando sempre oferecer uma educação escolar com compromisso e priorizando o desenvolvimento dos meus alunos.

Em 2020, recebi um convite para assumir o cargo de vice-diretora na gestão escolar. Aceitei essa oportunidade e desempenhei com responsabilidade minhas funções nessa posição até o final de 2021. Durante esse período, tive a oportunidade de contribuir para a administração da escola e vivenciar diferentes aspectos da gestão escolar. Mas, como nem tudo são flores, logo no início da gestão, deparamos com a pandemia do Sars-Cov 19, um período de muitas incertezas e desafios. As escolas fecharam e o ensino passou a ser remoto, uma grande novidade pra todos nós da educação formal.

Inicialmente, tivemos que encontrar maneiras de manter o contato com os alunos, criando grupos de *WhatsApp* (aplicativo que funciona como um serviço de mensagens instantâneas conectado à internet, disponível em multiplataformas) e ajustando os horários para que os professores pudessem acompanhar as atividades juntamente com os alunos. O ensino remoto era completamente novo para todos nós, porém, fomos aos poucos nos organizando às novas demandas e buscando soluções práticas.

A SEE adotou os Planos de Estudos Tutorados (PET) como material para o ensino remoto, os quais foram disponibilizados digitalmente para os alunos, e a escola ficou responsável por reproduzi-los e enviá-los aos alunos que não tinham acesso à internet. Os PETs serviram de aporte e direcionamento dos conteúdos para que os alunos pudessem estudar em casa.

1.3 A ESCOLHA DO TÍTULO DA MINHA DISSERTAÇÃO

Durante meu período como vice-diretora, entre 2020 e 2021, participei ativamente da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, seguindo a Reforma

estabelecida pela Lei nº 13.415/2017. Essa experiência despertou várias reflexões e questionamentos sobre como receber e assimilar a nova proposta, que foi abordada de forma limitada nas formações recebidas.

A Secretaria de Estado de Educação repassou as Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio, assim como o Currículo Referência de Minas Gerais, que trouxe muitas novidades e exigiu um estudo do conteúdo do material. Foi necessário dedicar tempo e esforço para nos apropriarmos desses materiais e compreender suas diretrizes.

Nesse sentido, a jornada de apropriação do “novo” modelo educacional representou um desafio pessoal e profissional, pois buscamos informar os professores, garantindo que estivessem preparados para a implementação. Investimos tempo e esforços em pesquisas, estudos e reflexões para compreender as diretrizes do Novo Ensino Médio e adequar nossas práticas pedagógicas à proposta.

Além disso, foi solicitada a escolha do material didático - os livros didáticos - que seria utilizado pelos professores e alunos nos anos seguintes ao início do Novo Ensino Médio. Esse material passou por uma reformulação e contemplou as quatro áreas do conhecimento, mas foi uma novidade para os professores, pois, para cada área do conhecimento, disponibilizaram um conjunto de seis livros didáticos, a serem trabalhados de forma conjunta e interdisciplinar. Essa mudança trouxe algumas surpresas e angústias para os docentes, uma vez que, até então, os livros didáticos eram separados por matéria dentro das áreas do conhecimento. Foi um desafio lidar com essas transformações e auxiliar os professores a se adequarem a essa nova abordagem.

Ao longo desse período, percebi que minha verdadeira paixão e realização como professora estava na sala de aula, interagindo diretamente com os alunos e compartilhando conhecimentos. Foi então que decidi conversar com a diretora e manifestar meu desejo de retornar à sala de aula em 2022. Eu estava ansiosa para participar ativamente do novo modelo de ensino, mas como professora. Estar na sala de aula, fazer acontecer o “novo” ensino, estar presente e participando das angústias e dos desafios que os nossos alunos pudessem ter. Acredito que meu lugar é na sala de aula, onde posso dedicar-me plenamente ao desenvolvimento dos alunos e proporcionar-lhes uma experiência educacional significativa.

Após meu retorno à sala de aula, busquei tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, dedicando-me ao estudo e aprofundamento do conteúdo do Itinerário Formativo que passei a lecionar, o de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Nesse contexto, decidi também realizar uma Pós-Graduação em Bioquímica, para aprimorar meus conhecimentos nessa área específica.

No entanto, quando estava prestes a concluir a Pós-Graduação, surgiu uma oportunidade imperdível: o edital do Programa Trilhas de Futuro Educadores, que oferecia a oportunidade de ingressar no Mestrado. Não hesitei em me inscrever e, para minha alegria, fui selecionada para o Mestrado Profissional na Universidade de Uberaba (Uniube).

A obtenção do Mestrado Profissional na Uniube representou um marco significativo em minha trajetória profissional, permitindo-me aprofundar meus estudos e expandir meu conhecimento na área da Educação. O programa proporciona um ambiente de aprendizado enriquecedor, com educadores altamente qualificados, preparados e comprometidos na formação de profissionais críticos e capacitados. Além disso, a Uniube oferece uma estrutura acadêmica sólida, que contribui para o fortalecimento do meu conhecimento e desenvolvimento como professora e como educadora.

Estou extremamente grata por essa oportunidade de crescimento e comprometida em aplicar os conhecimentos adquiridos no Mestrado para promover uma educação mais questionadora e mais crítica, impactando, assim, a vida dos meus alunos. Durante o programa, tive a oportunidade de ampliar minha compreensão sobre os desafios e os avanços na educação, por meio da realização da minha pesquisa. O Mestrado me proporcionou uma visão mais ampla e crítica sobre a prática docente, além de me preparar para novas abordagens metodológicas e melhorias em sala de aula.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, enfrentei desafios, conquistei aprendizados, transformei e adquiri habilidades fundamentais para a minha atuação como professora. Cada experiência vivida moldou minha visão de educação, ressaltando a importância da valorização do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado.

Este memorial acadêmico apresenta um panorama abrangente de minha caminhada, destacando momentos cruciais e contribuições para o campo da educação. Por meio de meu comprometimento e dedicação, busco, continuamente, desenvolver práticas pedagógicas variadas no intuito de impactar positivamente a vida dos alunos.

SEÇÃO 2 - INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, com a retomada da democracia no país e o consequente avanço no acesso à educação, observou-se um crescimento da demanda pelo Ensino Médio, etapa na qual o acesso se restringia apenas à classe social mais favorecida. Segundo Castro e Tiezzi (2004), vários fatores contribuíram para a expansão do Ensino Médio no Brasil. Além das reformas curriculares que possibilitaram um maior acesso ao Ensino Fundamental e consequente melhoria nas taxas de aprovação e evasão, surge a necessidade de as classes trabalhadoras continuarem seus estudos, para inserção no mercado de trabalho.

Muito tem se discutido no Brasil, nos últimos anos, sobre a necessidade de melhoria nos indicadores de desempenho na Educação Básica, principalmente na rede pública de ensino. No Ensino Médio, de forma mais específica, tem-se verificado, por meio dos resultados das avaliações externas, uma grande necessidade de adoção de políticas públicas que visem a qualidade do ensino nessa etapa. Ao analisar os resultados do Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), em 2019, pode-se verificar que, no Ensino Médio, incluindo rede pública e privada, não houve um avanço para se alcançar a meta projetada, de 5,0, tendo sido obtida a nota 4,2. Em relação à rede pública, o IDEB observado foi de 3,9, não alcançando a meta projetada de 4,7 (INEP, 2019). Sabe-se que os resultados das avaliações educacionais se constituem como instrumentos importantes, uma vez que possibilitam a implantação e a implementação de políticas públicas que visam garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Com a expansão do Ensino Médio, surge também a preocupação com a qualidade dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, passam a ser implementadas, no Brasil, políticas públicas voltadas para a reorganização curricular do Ensino Médio, melhoria da qualidade do ensino e atendimento às novas demandas sociais. Assim, em 20 de dezembro de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo contendo o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes precisam consolidar ao longo da Educação Básica. Já em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, organizado por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Saviani (2016) argumenta que o Brasil tomou outros países como referência ao elaborar a Base Nacional Comum Curricular, cuja função é ajustar o funcionamento da educação

brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Aos olhos da BNCC, a proposta é promover uma educação formal mais interdisciplinar, estimular o protagonismo juvenil e desenvolver competências e habilidades relevantes para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Além da formação geral básica, a BNCC prevê a oferta de itinerários formativos, que são percursos flexíveis de estudos que permitem aos estudantes escolherem áreas de maior interesse e aprofundamento. Para isso, foi necessária a ampliação da carga horária mínima do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais.

Como bem lembra Saviani (2016), no Ensino Médio, a relação entre educação e trabalho, bem como entre conhecimento e atividade prática, deve ser tratada de forma explícita e direta. Segundo ele, o papel fundamental da escola de nível médio é restabelecer essa conexão entre conhecimento e prática do trabalho. Isso significa ir além do simples domínio dos conhecimentos básicos e gerais, reconhecendo que esses elementos são tanto um resultado quanto uma contribuição para o processo de trabalho e para a sociedade.

É nesse cenário de implementação do Novo Ensino Médio que surge a necessidade de investigar como essas mudanças estão sendo efetivamente aplicadas nas escolas, especificamente pelos professores. Torna-se crucial compreender como os professores estão recebendo, compreendendo e integrando as orientações curriculares da BNCC e dos roteiros formativos em seu planejamento e prática pedagógica. Isso implica identificar os desafios e os obstáculos enfrentados, ao mesmo tempo em que se exploram as possibilidades para uma prática mais alinhada com as novas diretrizes.

Nesse contexto, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “Percepção dos professores sobre o processo de implementação do currículo do novo Ensino Médio na rede pública estadual da cidade de Montes Claros”. A pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Fundamentos e Planejamentos do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, dentro do Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Teve como objetivo central analisar a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no período de 2021 a 2023, sob o olhar pedagógico dos professores, identificando os desafios e as possibilidades. Para tanto, foi selecionada como cenário a Escola Estadual Irmã Beata.

As etapas da pesquisa permitem coletar dados relevantes para compreender a percepção dos professores em relação à implementação curricular, bem como identificar os desafios enfrentados e as possibilidades de aprimoramento da prática educativa. Dessa forma, esta dissertação aborda o tema da implementação do currículo do Novo Ensino Médio na rede

pública estadual de Montes Claros, destacando o problema da compreensão e da efetivação das orientações curriculares pelos professores, tendo como objeto de estudo uma escola de Ensino Médio e como questão central o seguinte: Como os professores percebem e lidam com a implementação do currículo do Novo Ensino Médio e suas práticas pedagógicas?

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no período de 2021 a 2023, sob o olhar pedagógico dos professores, identificando os desafios e as possibilidades.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio.
- Verificar se houve uma apropriação adequada do currículo do Novo Ensino Médio por parte dos professores.
- Verificar se houve formação adequada dos professores para atuarem no Novo Ensino Médio.
- Analisar as implicações pedagógicas do Novo Ensino Médio sob o olhar dos professores.
- Identificar a disponibilidade de professores qualificados para atender às exigências do novo currículo.
- Caracterizar os desafios dos professores na implementação do Novo Ensino Médio.
- Apresentar proposta de intervenção de uma formação continuada para os professores que atuam nos itinerários do Novo Ensino Médio.

SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico que foi traçado para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 127), ao realizar o planejamento da pesquisa, deve-se determinar a metodologia que deverá ser utilizada, estando ela alinhada com as decisões anteriormente tomadas em relação ao tema, problema, objetivos e às questões e/ou hipóteses.

3.1 METODOLOGIA

[...] a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos (Lakatos e Marconi, 2003, p. 83).

Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma análise da percepção dos professores de uma Escola da Rede Pública Estadual de Montes Claros – MG em relação à implementação do novo Ensino Médio. Para sua realização, foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo realizada a coleta de dados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

Em se tratando de pesquisa com abordagem qualitativa, Mattar e Ramos (2021) consideram como objetivo geral a obtenção de uma compreensão mais aprofundada de certos fenômenos que, para os autores, “implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências” (Mattar e Ramos, 2021, p. 190).

Quando os pesquisadores exploram e descrevem os fenômenos por diferentes ângulos, estão buscando capturar a riqueza e a diversidade das experiências humanas, o que implica reconhecer que um único fenômeno pode ser percebido e interpretado de maneiras distintas por diferentes pessoas ou grupos.

Para a estruturação da pesquisa, é importante que se faça um levantamento de materiais a serem consultados. Nesse caso, a revisão bibliográfica, segundo Matar e Ramos (2021, p. 184) “pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos”. Ao se fazer uma análise dos textos escolhidos, uma revisão bibliográfica pode apresentar diferentes graus de profundidade e mais de uma forma sistemática de escolha, podendo ser um “breve mapeamento para apresentar o estado do conhecimento sobre determinado tema, até um procedimento mais complexo que

procure definir um problema e mesmo responder a uma ou mais questões que demandem pesquisa adicional” (Machi e Mcevoy, 2016 citado por Mattar e Ramos, 2021, p. 47).

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento se constitui da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim sendo, para a fundamentação teórica desta pesquisa, foi realizado um levantamento das produções científicas, considerando os descritores e o recorte temporal que será abordado na revisão bibliográfica.

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, onde está sendo implementado o “Nosso Novo Ensino Médio” desde 2021, em conformidade com a Lei nº 13415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Resolução nº 4692/2021, que apresentou como Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio “O Nosso Novo Ensino Médio”, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A Escola Estadual “Irmã Beata” foi criada pela Lei nº 3977, de 24 de dezembro de 1965, sendo instalada aos 17 de abril de 1968, com denominação de Grupo Escolar “Irmã Beata”, em homenagem à Irmã Beata, diretora da Santa Casa de Misericórdia Nossa Senhora das Mercês, irmã que, durante a sua vida, trabalhou com amor, servindo principalmente aos mais necessitados (PPP, 2022).

A Escola Estadual Irmã Beata oferta as três etapas de ensino, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2022, a escola apresentou um total de matrículas de 892, sendo 261 na 1ª fase do Ensino Fundamental I, 256 na 2ª fase do Ensino Fundamental II, e 380 para a etapa do Ensino Médio. Também em 2022, o quadro de pessoal de docentes foi o seguinte: 16 na 1ª fase do Ensino Fundamental I, 20 na 2ª fase do Ensino Fundamental II, e 21 para a etapa do Ensino Médio (PPP, 2022).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2022), o Índice Socioeconômico da escola é considerado baixo. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), respondidos pela escola anualmente. A escola interpreta esse índice da seguinte forma:

Esse índice afeta de forma direta o processo de ensino aprendizagem, pois o meio em que os alunos vivem interfere em seu rendimento escolar, há pouco acompanhamento das famílias em casa (auxílio nas tarefas, aprendizagem),

grande parte tem pouco acesso às tecnologias e ao conhecimento científico no ambiente extra escolar.

3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a revisão bibliográfica envolve toda publicação de material científico que corresponde ao tema de estudo do pesquisador, tais como livros, revistas, periódicos, artigos, dissertações e teses. Sua finalidade maior é apresentar ao pesquisador todos os escritos até então publicados. Sendo assim, a revisão bibliográfica utilizada nesta pesquisa partiu de um recorte temporal de 5 anos, correspondente ao período de 2017 a 2022. Considerou-se esse período pensando em buscar publicações que trouxessem abordagens a partir da Lei 13.415/2017, que retrata o Novo Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa.

O levantamento para a revisão bibliográfica aconteceu a partir da busca por artigos, dissertações e teses, por meio das plataformas digitais como BDTD, CAPES, Sielo e repositórios de Universidades Estaduais e Federais. Para direcionar a busca, utilizou-se os seguintes descritores da pesquisa: Novo Ensino Médio; O Nosso Novo Ensino Médio em Minas Gerais; Implementação do Novo Ensino Médio; o Novo Currículo do Novo Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio. Durante o levantamento bibliográfico, percebeu-se que alguns resultados apresentavam o mesmo assunto, reduzindo o número ao final dos resultados. Nesse sentido, foram localizadas 7 dissertações e 2 teses, conforme se observa no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações publicados entre 2017-2022

Ano	Título	Autor	Programa	Instituição	Tipo de Pesquisa	Disponível em:
2017	O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade	Rafaela Campos Duarte Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQOKJP
2018	Novo Enem e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares	Samilla Nayara dos Santos Pinto	Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35557
2019	O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da	Heyde Ferreira Gomes	Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35482

	implementação do tempo integral e integrado					
2019	Formação continuada de professores do ensino básico, técnico e tecnológico: investigação do itinerário formativo	Elza Galdino de Oliveira	Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19933?locale=en
2020	Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	Deborah Cristine Trindade Zank	Programa de Pós-Graduação em Ensino	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960
2022	Percepções de professores e coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada, o ensino de ciências e a diversidade	Rodolfo Fanta Dias	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16333
2022	Ensino Médio no Brasil: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017	José Carlos Constantin Junior	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese	https://repositorio.unesp.br/items/b4c255f9-612b-4e7b-94d9-8047457a3489
2022	A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos	Sandra Mara de Moraes Kozakowski	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	https://tede.unioeste.br/handle/tede/6201
2022	Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba	Fernanda de Paula Gomides	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Paraíba	Tese	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804

Fonte: Elaborado pela autora a partir das plataformas BDTD, CAPES e Scielo.

A partir da revisão bibliográfica dos materiais levantados durante a pesquisa, pode-se perceber que eles apresentam alguns referenciais teóricos comuns, como as Políticas Públicas Educacionais, a Reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, a Lei 13.415/2017, a Base

Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Há semelhanças, também, no tocante à metodologia de pesquisa, prevalecendo a abordagem qualitativa com análise e pesquisa documental, além das referências bibliográficas.

Na pesquisa apresentada no trabalho escrito por Kozakowski (2022), foi realizada uma abordagem qualitativa com investigação documental e bibliográfica por meio do método do materialismo histórico-dialético que, segundo Pires (1997, p. 1), “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”. Foi por meio dessa análise realizada que a autora fundamentou sua pesquisa na “relação em educação, sociedade e políticas educacionais”. Ao descrever sua análise, a autora reporta ao histórico da Reforma do Ensino Médio, considerando que o dualismo educacional entre a Educação Pública e a Educação Privada ainda se encontra instalado no país, podendo ser observado na Lei nº 13.415/2017 que, segundo ela, é um retrocesso para o meio educacional.

Zank (2020, p. 13), em sua fundamentação, utilizou a “perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica delineando as concepções de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade”. Ao mencionar a pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário salientar que ela “vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2011, p. 57). Dentro dessa perspectiva, Zank, por meio da fundamentação adotada e da análise das referências utilizadas, levanta a questão do adestramento de habilidades e do esvaziamento de conteúdos que a nova reforma propõe, refletindo sobre a necessidade de formulação de um currículo que proporcione a formação integral do indivíduo.

A Reforma do Ensino Médio perpassou pela análise e pela discussão da maioria das produções científicas selecionadas, isso devido à aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, responsável pelas mudanças ocorridas no Ensino Médio e que, hoje, é palco das discussões a respeito das mudanças significativas que ocorreram na estrutura e na organização curricular da educação brasileira. Portanto, surge a necessidade de uma reflexão crítica sobre as implicações e os impactos que essas mudanças poderão acarretar na formação dos estudantes, principalmente na questão da formação integral do indivíduo.

Retomando a discussão sobre o dualismo educacional que Kozakowski mencionou ao se referir à Reforma do Ensino Médio, se faz necessário citar Constantin Junior (2022), Gomides (2022), Pinto (2018) e Silva (2017), pois, mantendo uma linha de pensamento,

reforçam o dualismo voltado ao esvaziamento das classes populares, em detrimento de uma formação propedêutica, uma formação que os leve a sentar nos bancos das universidades.

Constantin Junior (2022) aprofunda em sua análise o dualismo de formação das classes populares quando menciona a valorização dos itinerários formativos, principalmente os de formação profissional, em vez de proporcionar uma formação integral. Essa formação pautada no trabalhador, que se preocupa apenas com a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, em detrimento do conhecimento histórico e científico, é o objeto de análise de Zank (2020) em seu estudo, quando a autora menciona a BNCC e o retorno da pedagogia das competências.

Apesar das intenções proclamadas, de a Reforma do Ensino Médio trazer flexibilidade e adequação às demandas contemporâneas, há sérias preocupações sobre seu potencial de aprofundar as desigualdades sociais. A segmentação curricular e o foco excessivo em habilidades técnicas e conhecimentos específicos podem resultar em uma educação desigual, favorecendo os mais privilegiados, no caso, a Educação Privada, e deixando os menos favorecidos em desvantagem, no caso, a Educação Pública. Além disso, a desvalorização das disciplinas tradicionais, aquelas que apresentam o conhecimento histórico e científico, pode comprometer a formação crítica dos estudantes, limitando sua compreensão da realidade e sua preparação para os desafios do mundo atual.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC organizada por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Para cada uma dessas áreas estão definidas competências e habilidades, que constituem a formação geral básica e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Embora a ampliação da carga horária proposta pela BNCC para o Ensino Médio seja percebida como positiva, oferecendo mais tempo para o desenvolvimento de competências e habilidades, as mudanças na organização curricular em áreas do conhecimento e itinerários formativos suscitam preocupações. Existe o receio de uma abordagem curricular fragmentada, podendo comprometer a formação integral dos estudantes. Além disso, a ênfase nas áreas

técnicas e profissionalizantes pode marginalizar o ensino dos componentes tradicionais, fundamentais para uma compreensão ampla e crítica do mundo.

Partindo dessas novas possibilidades, como os itinerários formativos e a formação técnica e profissional, faz-se necessário abordar a formação continuada de professores que, até então, foram preparados para lecionarem os conteúdos dispostos na sua formação via licenciatura ou bacharelado. Dias (2022) considera que a formação do professor vai além da sua adesão, ela passa por toda forma de ensinar em sala de aula e a formação continuada deve ser constante e persistente, sendo de extrema necessidade o compromisso sério com o complexo processo de ensino. Nesse mesmo pensamento, Oliveira (2019) define o termo formação continuada como sendo a busca constante pelo conhecimento, como forma facilitadora do ensino aprendizagem.

Embora os itinerários formativos e a formação técnica e profissional sejam considerados um avanço para o Novo Ensino Médio, é fundamental questionar como essas mudanças afetam a formação continuada dos professores. Para considerar que a busca constante pelo conhecimento seja uma prática do professor, é preciso reconhecer, primeiramente, que muitos enfrentam obstáculos para acessar oportunidades de desenvolvimento profissional, ora pela falta de recursos próprios ou apoio institucional, ora pelo excesso de carga horária sem garantias de suporte adequado para sua implementação prática em sala de aula.

A partir do que se apresenta, chega-se às questões problematizadoras da pesquisa: Diante da nova reorganização curricular do Ensino Médio, como tem sido a percepção dos professores nesse contexto? O currículo, enquanto prática pedagógica, está bem definido e compreendido por todos os professores? Os professores passaram por formação do Novo Currículo? A formação foi suficiente para a prática pedagógica em sala de aula? Os professores estão habilitados(as) e qualificados(as) para ministrarem aula nos itinerários formativos no Novo Ensino Médio?

Diante das várias indagações apresentadas, quais são as reais percepções dos professores nesse contexto de implantação e reorganização curricular do Novo Ensino Médio? A partir dos questionamentos realizados por meio da aplicação do questionário, poderá ser compreendida a necessidade de formação e qualificação e os desafios enfrentados na prática pedagógica com a atuação no Novo Ensino Médio.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para complementar a revisão bibliográfica, foi importante recorrer aos registros institucionais dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado de Educação, que trouxeram aporte teórico ao entendimento das mudanças ocorridas com o Novo Ensino Médio. Entre esses documentos analisados estão legislações, resoluções e decretos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Para Lüdke e André (1986), os documentos não apenas fornecem uma fonte valiosa de evidências para fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador, mas também representam uma fonte “natural” de informações. Esses registros não são apenas dados contextualizados, eles surgem e oferecem informações a partir do contexto em questão, pois “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke e André, 1986, p. 38).

3.4 PESQUISA DE CAMPO

Para a realização desta dissertação, utilizou-se a pesquisa de campo, que para Mattar e Ramos (2021), é um tipo de pesquisa muito utilizada em educação, podendo o “campo” significar uma escola ou uma instituição de ensino superior, uma sala de aula ou até mesmo um ambiente virtual. No caso desta pesquisa, o “campo” foi a Escola Estadual Irmã Beata.

Vale ressaltar que, de acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 186), para que a pesquisa de campo possa ser realizada, é importante que se obtenha a autorização prévia para a realização da investigação e o acesso ao local, de acordo com o documento exigido no registro de protocolos na Plataforma Brasil. Essas são as exigências para a aprovação do projeto por parte dos comitês de ética em pesquisa. Após a autorização das instituições e do Sistema CEP/CONEP, é chegado o momento crucial de adentrar, efetivamente, no campo de pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para sua aprovação. Entre os documentos exigidos pelo comitê estão: Carta de Autorização para a Pesquisa (assinada pela diretora da escola em estudo), Apêndice 3; aprovação da pesquisa pelo CEP, Apêndice 4. Feito isso, iniciou-se a coleta dos dados na escola.

A coleta de dados, por sua vez, foi realizada a partir de questionário misto, Apêndice 2. Para sua estruturação, foi planejada a confecção de questões fechadas e abertas, sendo essas importantes para possibilitar que os participantes pudessem descrever suas percepções sobre o assunto pesquisado. Em relação ao questionário, Much (2021, p. 114) considera que:

A elaboração de perguntas para o questionário é uma tarefa bastante difícil, pois elas precisam levar em consideração alguns aspectos: serem claras e objetivas para que o respondente entenda o que está sendo perguntado; não serem demasiadamente longas; evitar perguntas tendenciosas; utilizar palavras ou termos que são de conhecimento dos respondentes, etc.

O questionário misto, com questões abertas e fechadas apresentou uma ordenação por categorias, sendo: I) Identificação e formação do professor, II) Sobre o Novo Ensino Médio e III) Prática Docente no Cenário da Reforma do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que, na parte I, de identificação, a resposta era opcional, reafirmando o compromisso com a ética de estudo e o sigilo de identidade.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Além disso, ele pode ser enviado pelos correios ou entregue por um portador, e é importante que, juntamente com o questionário, seja entregue “uma carta, explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter a resposta” (Lakatos e Marconi (2003, p. 201).

Nesta pesquisa, seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (2003), todos esses cuidados foram observados. Os questionários foram distribuídos aos professores participantes por meio de um envelope, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma carta explicativa sobre a natureza e a importância do estudo.

Durante o período de coleta de dados da pesquisa, a dinâmica da escola em estudo estava voltada para o fechamento de notas, aulas lecionadas e atividades do segundo bimestre, período em que os professores dispõem de um tempo maior de trabalho para cumprirem com essa tarefa. Foi pensando nessa demanda que se optou pela aplicação do questionário, para que os professores pudessem respondê-lo durante o recesso escolar.

A aplicação do questionário, como técnica de coleta de dados, apresenta uma série de vantagens e desvantagens que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201-202), podem ser assim descritas:

Vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
- j) Exige um universo mais homogêneo.

Apesar das desvantagens previamente mencionadas pelos autores sobre o baixo retorno dos questionários respondidos, observa-se que, dentre os professores aos quais os questionários foram distribuídos para serem respondidos, apenas três não os devolveram.

A escolha dos participantes da pesquisa foi com base nos seguintes critérios: ter participação na implementação do Novo Ensino Médio e/ou estar atuando nos Itinerários Formativos. Um total de 15 professores foram escolhidos para integrar o estudo, sendo a seleção orientada pelo componente dos itinerários formativos ministrados por cada um. No entanto, apenas 13 questionários foram devolvidos preenchidos, fornecendo dados e informações essenciais para a realização satisfatória da pesquisa.

Como já dito, para garantir a ética do estudo e preservar o sigilo das identidades dos participantes, foi fornecido o TCLE, conforme detalhado no Apêndice 1, para leitura e assinatura. Além disso, como medida adicional de proteção da identidade dos professores que concordaram em responder aos questionários, para a menção de suas respostas/falas durante as análises, foi adotado o uso da letra “P”, de professor, seguida de um número.

SEÇÃO 4 - DAS PRIMEIRAS REFORMAS ORGÂNICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A partir da década de 1990, com a redemocratização do país e consequente redemocratização do acesso à educação, percebe-se um crescimento da demanda pelo Ensino Médio, etapa esta que o acesso se restringia, quase sempre, à classe social mais favorecida. Várias foram as reformas realizadas no âmbito da educação, percebendo-se um aprofundamento da dicotomia entre a elite e as classes populares, a iniciar com a Revolução de 30, quando passa a ocorrer a implantação do capitalismo no Brasil, com a industrialização. E foi nessa época, segundo Romanelli (1986), que aconteceu um aumento da demanda social de educação, fortalecendo a pressão pela expansão do ensino, em paralelo às lutas de classes.

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter o seu caráter “elitizante” (Romanelli, 1986, p. 61).

Seguindo ainda o pensamento de Romanelli (1986), entendemos que a expansão do sistema escolar aconteceu de fato, porém, de forma precipitada e desordenada, pois o Estado se preocupou mais em atender as pressões que estava sofrendo do que em implementar uma política nacional de educação que oportunizasse as classes menos favorecidas com um sistema educacional de qualidade e não só visando a expansão em relação à quantidade.

Nesse contexto, o que se percebeu com a expansão do sistema escolar foi que não houve uma mudança no tipo de escola, de forma a torná-la universal e gratuita, pois ela continuou voltada a educar as elites, atendendo as pressões da demanda e sendo controlada pela classe social dominante. Tratando da contradição da expansão do ensino, Romanelli (1986, p. 62) completa: “Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”.

De acordo com Corrêa (2009), foram nas décadas de 1930 e 1940, no então governo de Getúlio Vargas, que surgiu a reformulação de toda a estrutura educacional, fundamentando um

marco histórico da valorização da educação no Brasil. A começar pela reforma de Francisco Campos, em 1930-1932, quando este atuou como Ministro do então instituído Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) (Montalvão, 2021).

Ainda segundo Romanelli (1986), a reforma de Francisco Campos foi composta por vários decretos, entre eles, o que cria o Conselho Nacional de Educação; o que dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil; o que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário e o que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Nas palavras da autora: “Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (Romanelli, 1986, p. 131).

Diante da preocupação em se estabelecer uma política educacional, Nielsen Júnior (2004) retrata o discurso proferido pelo Presidente:

Em discurso comemorativo ao centenário do Colégio Pedro II, em 1937, Getúlio Vargas apontou o panorama da educação no Brasil, destacando que o volume de iletrados constituía um sério obstáculo, tanto ao aparelhamento institucional, como para o desenvolvimento das atividades produtivas (Nielsen Júnior, 2004, p. 58).

Dando continuidade, o autor menciona a fala do Ministro da Educação, Gustavo Capanema:

Em seu discurso privilegiou questões que deixavam claras as intenções do Governo quanto aos rumos que seriam dados à educação nacional, tendo como destaques: a) os conceitos inatuais da educação; b) a crítica à pedagogia da Escola Nova; c) o posicionamento da educação no mundo moderno; d) a escola ao alcance de todos; e) a escola como fonte da perfeita educação; f) o ensino primário; g) o ensino secundário; h) o ensino profissional; i) o ensino superior entre outros assuntos pertinentes à educação brasileira (Nielsen Júnior, 2004, p. 59).

E foi a partir de 1942 que o Ministro Gustavo Capanema começou a colocar como prioridade as reformas de alguns setores do ensino, reforçando a contradição das suas ações quanto à demanda do momento, que exigia uma reforma integral e não parcial, como estava sendo proposta (Romanelli, 1986). A Reforma de Capanema deixou evidente a racionalidade incorporada à educação, a partir dos Decretos-leis ou Leis Orgânicas do Ensino, que redefiniram a Educação Pública Brasileira. A legislação em torno desse assunto totalizou em

oito reformas, sendo quatro delas implantadas por Gustavo Capanema e as outras quatro pelo seu sucessor no Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha (Iwasse, Araujo e Ribeiro, 2020).

Romanelli (1986, p. 154) lembra que as reformas implantadas por Gustavo Capanema, decretadas entre os anos de 1942 e 1946, abordaram todos os ramos do Ensino Primário e do Ensino Médio. São elas:

Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
 Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
 Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
 Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

E as implantadas pelo seu sucessor, Raul Leitão da Cunha, e citadas por Romanelli (1986, p. 154):

Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Primário;
 Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Normal;
 Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: - criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
 Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Diante desses decretos, percebe-se a existência de uma dualidade educacional imposta pelas disputas travadas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho no que diz respeito ao ensino profissional, percebido com o ensino secundário - propedêutico e verticalizado para o ensino superior, para atender as classes superiores ou a elite; e o ensino primário e técnico profissional - direcionados às classes populares, atendendo os empregados do comércio (SESC, da indústria; SENAI, do campo); além dos ensinos técnico agrícola e do magistério - Normal Superior (Assis e colaboradores, 2022, p. 15). A organização desse tipo de ensino pode ser visualizada no Quadro 2.

Quadro 2 - Organização do ensino no período do Estado Novo

					ENSINO SUPERIOR
ENSINO PROFISSIONALIZANTE					ENSINO SECUNDÁRIO
DURAÇÃO	Industrial	Comercial	Normal	Agrícola	(clássico ou científico)
3 Anos	Técnico				Colegial
4 Anos	Básico				Ginasial
5 Anos	Primário				

Fonte: <https://cursocompletodepedagogia.com/a-educacao-no-estado-novo/>.

Retomando a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e observando o quadro acima, nota-se que o ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro, compreendido no curso ginásial, com duração de 4 anos, e destinado à formação básica dos adolescentes. Já o segundo, era compreendido em dois cursos paralelos: o clássico e o científico, sendo estabelecida para o curso clássico uma duração de três anos, objetivando a consolidação da educação ministrada no curso ginásial, de forma a desenvolver e aprofundar os conhecimentos durante o novo ciclo, auxiliando, dessa forma, a formação intelectual. Para o curso científico, também com duração de três anos, a formação era voltada para um estudo direcionado às ciências (Brasil, 1942).

Mas foi em 1971 que aconteceu a reforma para o Ensino Médio, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, em que ficou estabelecida a criação do ensino de 1º e 2º graus.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
 § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (Brasil, 1971).

De acordo com Pinto (2018, p. 55), essa lei trouxe consigo muitas críticas. De um lado, havia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante nos cursos de 2º grau, o que não atendia integralmente à classe média, pela sua pretensão de ingressar no ensino superior; por outro lado, a precariedade da oferta desse ensino para as classes dos menos favorecidos. Só em 1982, com a Lei 7.044/82, que a obrigatoriedade da oferta de cursos profissionalizantes foi retirada, substituindo a ideia presente na Lei 5.695/71 de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, desqualificando assim a distinção entre educação geral e formação especial e levando a uma maior integração da base comum com a parte diversificada da estrutura curricular (Melo, 2012, p. 79).

Esse foi o debate que perdurou por muitos anos na década de 90, sendo abordado por Pinto (2018) quando, ao tratar do projeto de Ensino Médio integrado, a autora menciona a Constituição Federal/1988, que dispunha a educação como dever do Estado, e a alteração ocorrida na intitulação do ensino, que anteriormente era chamado de Ensino Secundário, mas, com a Constituição, passou a ser chamado de Ensino Médio, integrando, dessa forma, a última etapa da educação básica. Também vale mencionar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, que trouxe para o currículo do Ensino Médio um novo formato, sendo mais específico e pautado na oferta de uma formação mais abrangente, com acesso aos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e das atividades produtivas (Brasil, 1996 *apud* Pinto, 2018).

Dentro desse contexto, Nascimento (2007, p. 85) apresenta:

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

Contemplando as aprendizagens essenciais definidas pelas novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio passaram a serem organizadas da seguinte forma: uma base comum, composta por três áreas do conhecimento (Linguagem e Código - língua portuguesa, informática entre outras; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas) e a base diversificada, composta por pelo menos uma língua estrangeira, com abrangência de 25% da carga horária total. Para escolha de outras disciplinas da parte diversificada, era necessário apresentar um caráter interdisciplinar, levando em consideração o contexto e o mundo para o trabalho (Nascimento, 2007).

Segundo Castro e Tiezzi (2004), vários fatores contribuíram para a expansão do Ensino Médio no Brasil. Além das reformas curriculares, que possibilitaram um maior acesso ao Ensino Fundamental e conseqüente melhoria nas taxas de aprovação e evasão, surge também a necessidade, pelas classes trabalhadoras, de continuar seus estudos para inserção no mercado de trabalho. Concomitantemente, tem-se a preocupação com a qualidade dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, passam a ser implementadas no Brasil políticas públicas

voltadas para a reorganização curricular do Ensino Médio, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento às novas demandas sociais. Assim, em 20 de dezembro de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo contendo o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes precisam consolidar ao longo da Educação Básica. Já em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

A BNCC referente ao Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento. A organização por áreas facilita a organização do trabalho na perspectiva interdisciplinar, a elaboração e execução de projetos curriculares inovadores, o atendimento das diferentes demandas dos estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade e o mundo do trabalho (MEC, 2018).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Para cada uma dessas áreas estão definidas competências e habilidades que constituem a formação geral básica. Desse modo, os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018). A partir disso, foi necessária a ampliação da carga horária mínima do estudante na escola, antes de 800 horas, para 1.000 horas anuais (até 2022).

Na BNCC, o protagonismo juvenil estimulado no Ensino Fundamental ganha foco no Ensino Médio, como suporte para a construção e a viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (MEC, 2018). Nesse contexto, as escolas de Ensino Médio estão sendo desafiadas a proporcionar experiências aos estudantes que garantam os direitos de aprendizagens, leitura crítica e enfrentamento da realidade e tomada de decisões éticas que contribuam para a construção de uma sociedade melhor.

Ao perpassar pela trajetória histórica da Educação no Brasil, percebe-se que, desde as reformas implantadas por Gustavo Capanema e, posteriormente, pelo seu sucessor Raul Leitão, na década de 1940, até as reformas mais recentes do Ensino Médio, é visível perceber um padrão persistente: a tendência de moldar a educação de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Desde a criação do segundo grau, em 1971, até a atual reforma do Ensino Médio, nota-se uma continuidade nesse enfoque, priorizando a interdisciplinaridade e o

desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas com as necessidades do mundo do trabalho.

4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO PAUTADO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NO ÂMBITO FEDERAL

Para entender melhor o contexto e as diretrizes que sustentam as mudanças do Novo Ensino Médio, é crucial analisar a BNCC que contempla as três etapas da Educação Básica (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) e a BNCC – Ensino Médio, que passou por uma reformulação para atender a última etapa de Ensino, o Ensino Médio.

4.2.1 Base Nacional Comum Curricular – um olhar para a Educação Básica

[...] a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade (Sacristán, 2013, p. 24).

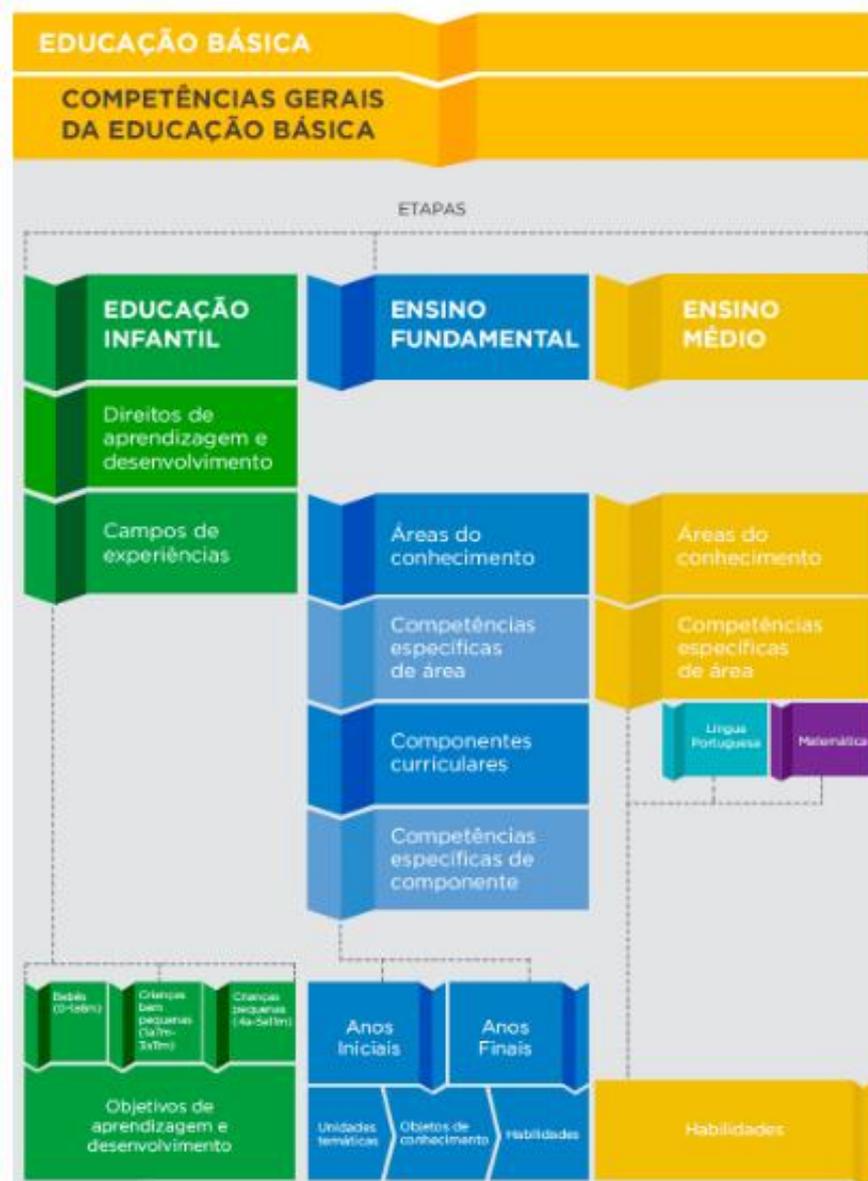
Educação é um tema que está em constante debate sob perspectivas sociais que contemplam propostas pedagógicas, assumindo uma posição crucial no contexto brasileiro. Mais do que uma simples busca por conhecimento, essa discussão reflete a impreterível necessidade de fomentar a igualdade e a qualidade no sistema educacional.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular emerge como um componente essencial, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, 22 de dezembro de 2017. Mas, para atender todas as aprendizagens previstas para a Educação Básica, foi necessária a criação de uma Base Nacional Comum Curricular específica para a etapa do Ensino Médio. Então, após audiência pública e várias discussões realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC – Ensino Médio foi homologada pelo MEC, atendendo, assim, os parâmetros unificados para a Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil, passando pela Educação Fundamental I e II e chegando ao Ensino Médio.

Para Silva (2018), as audiências públicas foram marcadas por várias polêmicas, discussões e manifestações. E, apesar de todo movimento contrário a algumas proposições da MP 746/16, tais como a extinção da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e Sociologia e a possibilidade de pessoas com o “notório saber” assumirem a docência, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17.

Esse documento normativo, de acordo com o Ministério da Educação, desempenha uma função fundamental ao estabelecer as competências, as habilidades e os conhecimentos essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018) (Figura 01). Busca-se, com isso, proporcionar a realização de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE).

Figura 1 - As competências Gerais da Educação Básica



Fonte: BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Vale ressaltar que:

Essa normativa se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme definido pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)”. Além disso, ela é guiada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

No entanto, ao considerar esses princípios éticos, políticos e estéticos, é necessário refletir sobre como podem ser efetivamente implementados na prática educacional, especialmente diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional e pelas instituições de ensino. A busca pela formação integral dos alunos e pela construção de uma sociedade mais justa e inclusiva requer não apenas a definição de diretrizes curriculares, mas também ações concretas que promovam a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças.

Cabe destacar que a BNCC se torna “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (Brasil, 2018, p. 8). Em vez de prescrever métodos de ensino específicos, a BNCC proporciona uma base comum para a estruturação dos currículos escolares, respeitando a diversidade regional e local. Essa abordagem flexível incentiva a interdisciplinaridade, permitindo que as instituições de ensino personalizem os currículos de acordo com suas particularidades.

Para Sacristán (2013), o currículo em seu conteúdo e nas formas pelas quais é apresentado aos professores e alunos é uma construção historicamente configurada, que se consolidou dentro de um contexto cultural, político, social e escolar específico. Está, portanto, imbuído de valores e pressupostos que precisam ser desvendados a partir de uma análise político-social e do ponto de vista de sua implementação técnica, descobrindo os mecanismos que operam no seu desenvolvimento dentro dos ambientes escolares. De certa forma, o currículo reflete o conflito entre os interesses presentes na sociedade e os valores dominantes que orientam os processos educativos, sendo assim, o sistema educativo atende a interesses concretos que se manifestam no currículo.

Por fim, já que a BNCC busca respeitar a diversidade regional e local, é importante garantir que todas as escolas, independentemente de sua localização ou recursos, tenham acesso a um ensino de qualidade e que atenda às necessidades de todos os estudantes. A implementação da BNCC deve ser acompanhada de políticas públicas que assegurem a equidade no sistema educacional, proporcionando suporte e recursos adequados para todas as escolas adaptarem os currículos às suas realidades específicas, de maneira eficaz e justa.

O Currículo Referência de Minas Gerais, ao falar da BNCC, cita que “sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano” (Minas Gerais, 2021).

A fim de garantir a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo das diversas etapas da Educação Básica, a BNCC estabeleceu dez competências gerais, as quais são entendidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Para Perrenoud (2000, p. 15, citado por Silvério, 2015, p. 1), competência é entendida por ser a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. O autor complementa suas definições ao dizer que habilidades “são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta”.

Essa definição amplia a visão tradicional de educação, enfatizando não apenas o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também a aplicação prática desses conhecimentos e habilidades em contextos reais. Ao integrar aspectos cognitivos e socioemocionais, a BNCC promove uma formação mais holística, preparando os estudantes para enfrentarem desafios variados e contribuam de forma significativa na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto, a efetiva implementação dessas competências exige um investimento significativo em formação de professores e recursos pedagógicos, além de uma revisão contínua das práticas educacionais, para garantir que todas as dimensões da competência sejam desenvolvidas de maneira equilibrada e inclusiva.

Além das dez competências gerais estabelecidas para a Educação Básica, a BNCC propõe uma estrutura curricular que abrange as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais), conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Importante destacar que essas áreas interagem entre si, estabelecendo uma relação que perpassa as três etapas da Educação Básica, visando, assim, “a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 8)”.

A organização curricular por áreas do conhecimento também foi explicitada no Parecer CNE/CP nº 11/2009, quando expõe seu entendimento:

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

Concomitantemente a esses entendimentos, Gadotti (2021) salienta que a interdisciplinaridade se apresenta como um dos grandes desafios da integração dos conteúdos em educação, pois não desrespeita primeiramente a fragmentação do saber ou da cultura primeira do aluno. Gallo (2000, p. 27) complementa ao dizer que “a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”. Para que aconteça a interdisciplinaridade, é importante que haja uma relação de constante diálogo e troca de saberes entre os professores, para que o trabalho seja compartilhado, rompendo assim com as barreiras individualistas e a aprendizagem fragmentada.

Considerando os fundamentos pedagógicos, a BNCC (2018) destaca dois enfoques essenciais a serem alcançados no processo de aprendizagem: o “foco no desenvolvimento de competências” e o “compromisso com a educação integral”. No que tange ao primeiro, o documento orienta que as decisões pedagógicas devem, prioritariamente, visar o aprimoramento dessas habilidades. Podendo ser observado que:

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

Complementando os fundamentos pedagógicos, a BNCC, ao considerar o contexto mundial em que a sociedade está inserida, salienta o compromisso de ofertar às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, uma educação integral. Para isso, reconhece que a Educação Básica:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e

responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Sendo assim, a BNCC (2018) sugere a superação de uma absoluta fragmentação disciplinar do conhecimento, incentivando sua aplicação prática no cotidiano, ressaltando a relevância do contexto em que os estudantes estão inseridos, a fim de dar significado ao aprendizado, promovendo o protagonismo dos estudantes e fortalecendo a construção de seu projeto de vida. Além disso, objetiva promover e incentivar a igualdade, que “deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica” e a equidade, que “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018).

Apesar das propostas da BNCC (2018) apresentarem grande relevância para o desenvolvimento socioemocional e cultural dos estudantes, colocando-os como o centro do seu próprio conhecimento por meio do protagonismo juvenil, essa abordagem enfrenta desafios significativos em sua implementação. A promoção de igualdade e equidade, embora essencial, pode ser comprometida pela disparidade de recursos e infraestrutura entre as escolas, o que dificulta a oferta de oportunidades justas para todos os estudantes. Além disso, a capacitação dos professores para trabalharem de forma interdisciplinar e contextualizada é crucial, mas muitas vezes insuficiente.

4.2.2 Base Nacional Comum Curricular – um olhar para a última etapa da Educação Básica - o Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular acredita que, apesar de o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica ser um direito fundamental para todos os cidadãos, o que se tem visto no país é um grande desafio em proporcionar e garantir esse direito. Esses desafios incluem não apenas a necessidade de garantir o acesso a essa etapa da educação, mas também de assegurar que os estudantes permaneçam na escola e tenham oportunidades de aprendizagem significativas e relevantes para sua vida presente e futura.

Sendo assim, a BNCC - Ensino Médio, como já mencionado, representa um marco significativo nas diretrizes educacionais no Brasil. Ela estabelece as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo dessa etapa da Educação Básica, buscando promover uma formação mais integrada, contextualizada e alinhada às demandas

contemporâneas (Brasil, 2018, p.463). É sobre essas demandas contemporâneas que a BNCC vem tratando, quando coloca o estudante como sendo o protagonista de seu próprio conhecimento e lhe oportuniza definir o seu projeto de vida.

O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

Para além de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser oferecidos para os estudantes, a BNCC propõe uma abordagem mais flexível, que permite maior configuração dos currículos por parte das escolas, visando atender às especificidades regionais e locais. Saviani (2016, p. 55) considera que “o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”. Ainda nesse sentido, a DCNEM (2013, p. 15) vem dizendo:

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

É nesse pensamento que a BNCC (2018) destaca a importância do protagonismo do estudante, incentivando sua participação ativa na construção do seu próprio projeto de vida, na definição dos itinerários formativos e no compromisso com a formação de uma educação integral. E para que tudo isso aconteça, é fundamental que ocorra a reorganização das finalidades do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), de 1996:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

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

Diante das demandas atuais na educação e da necessidade de uma abordagem mais alinhada com as realidades dos estudantes, do mundo do trabalho e das questões sociais contemporâneas necessárias para essa etapa da Educação Básica, tornou-se crucial repensar o currículo do Ensino Médio. Um currículo até então caracterizado por uma estrutura rígida, com excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas que não contemplavam as exigências do contexto educacional e social dos estudantes (Brasil, 2018, p. 467).

Nesse contexto, a BNCC (2018) menciona a Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDB, com o intuito de substituir o modelo anterior de currículo do Ensino Médio por um modelo com mais flexibilidade e com uma formação mais diversificada na sua estrutura. Sendo assim, ficou estabelecido que:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 468).

A partir dessa nova estrutura do Ensino Médio, percebe-se que, além da organização dos componentes curriculares estarem alinhados por áreas do conhecimento, são oferecidos os itinerários formativos, que representam uma oportunidade para o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento, bem como para a formação técnica e profissional. Essa flexibilidade adotada na nova estrutura do Ensino Médio proporciona uma organização curricular, permitindo a criação de currículos e propostas pedagógicas que atendam melhor às necessidades locais e aos diversos interesses dos estudantes, estimulando, assim, o protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018).

Contudo, a intervenção política no currículo, conforme destacado por Sacristán (2000) ao definir padrões mínimos para o sistema de educação, desempenha funções críticas que devem ser analisadas para compreender seu verdadeiro impacto. Embora essa intervenção busque garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades, buscando uma educação que

atenda a todos, ela pode refletir valores e interesses políticos, influenciando a priorização de determinado conteúdo. Portanto, é essencial balancear a flexibilidade curricular com a manutenção de padrões mínimos de qualidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que lhes permita competir em igualdade.

Atendendo às necessidades dessa nova estrutura curricular do Ensino Médio, considerando os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, os Itinerários Formativos e a Formação Técnica e Profissional, a BNCC elaborou competências em consonância com os princípios estabelecidos para a Educação Infantil e Fundamental. Essas competências foram organizadas para garantir as aprendizagens essenciais durante o percurso do Ensino Médio, conforme se vê na Figura 2.

Figura 2 - As Competências Gerais da Educação Básica para o Ensino Médio



Fonte: BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

De acordo com a BNCC (2018), as aprendizagens essenciais para a etapa do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo nº 35 da LDB e já mencionado anteriormente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998), em seu Parecer CNE/CEB nº 15/1998, estabelece que “as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela”.

Portanto, o currículo do Ensino Médio será composto pelas Competências Gerais da Educação Básica, definidas pela BNCC, as quais estabelecem, para cada área do conhecimento, as competências específicas e as habilidades a elas atribuídas. Essas competências e habilidades constituem a formação geral básica, integradas aos itinerários formativos como uma unidade inseparável.

No processo de reorientação curricular, a BNCC (2018, p. 475) considera ser fundamental aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas:

- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018;
- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12), considerando também as competências específicas de área e habilidades no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 475).

Assim, a BNCC (2018) considera que as aprendizagens essenciais devem ser garantidas pelos currículos e pelas propostas pedagógicas durante toda a Formação Geral Básica. E em conformidade com as DCNEM/2018, os currículos e as propostas pedagógicas devem promover a articulação e a integração das diferentes áreas do conhecimento e dos estudos e práticas, sem causar prejuízo dos itens relacionados no Quadro 3.

Quadro 3 - As diferentes áreas do conhecimento da BNCC – Ensino Médio

I	Língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas
II	Matemática
III	Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil
IV	Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro
V	Educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei
VI	História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia
VII	História e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras
VIII	Sociologia e filosofia

IX	Língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino
----	---

Fonte: Brasil (2018, p. 476).

Quando a BNCC (2018) traz a questão da garantia das aprendizagens por meio dos currículos e das propostas pedagógicas, em consonância com as DCNEM/2018, que busca promover a articulação e a integração das diferentes áreas do conhecimento, dos estudos e das práticas educativas, ela destaca a importância de promover uma educação integral e interdisciplinar, rompendo com a tradicional fragmentação do ensino. No entanto, implementar essa integração de maneira efetiva representa um desafio significativo, pois requer uma reestruturação dos currículos, uma formação continuada dos professores e uma mudança na cultura educacional que, historicamente, valoriza o ensino fragmentado. Além disso, é crucial assegurar que essa integração não prejudique a profundidade e a qualidade do aprendizado em cada área específica.

Considerando os itinerários formativos como um eixo estratégico para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, os estudantes se deparam com as “opções de escolhas”, podendo trilhar em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo, assim, os itinerários integrados de acordo os termos das DCNEM/2018 (Brasil, 2018, p. 477), conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas – Ensino Médio

I	Linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino
II	Matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos,

	dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino
III	Ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino
IV	Ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino
V	formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino

Fonte: Brasil (2018, p. 476).

Assim, as escolas, ao ofertarem os diferentes itinerários formativos, devem considerar a realidade da instituição, as demandas e as expectativas da comunidade escolar, além dos recursos físicos, materiais e humanos, proporcionando aos estudantes possibilidades para a construção e o desenvolvimento de seu projeto de vida, integrando a vida cidadã e o mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 478).

Para tanto, o desafio da sua aplicabilidade reside em equilibrar a oferta dos itinerários formativos, com a possibilidade de “suas escolhas” por parte dos estudantes, a formação técnica e profissional e a mobilização integradora das competências e habilidades das diferentes áreas de conhecimento, promovendo e mantendo uma educação com qualidade e equidade, pois a garantia da oferta dos itinerários formativos e da educação técnica e profissional poderá ser um

grande problema para algumas escolas, criando uma disparidade entre diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Diante desses desafios, é muito importante que as políticas públicas sejam o pilar de sustentação na implementação dos itinerários, proporcionando oportunidades iguais a todos os estudantes, principalmente em relação ao seu projeto de vida, além de ofertarem formação continuada para os professores e investimentos na infraestrutura das escolas.

SEÇÃO 5 – O NOVO ENSINO MÉDIO NOS PARÂMETROS CURRICULARES EM MINAS GERAIS

5.1 O NOVO ENSINO MÉDIO PAUTADO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NO ÂMBITO ESTADUAL

O Governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, após a homologação da Lei nº 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), sentiu a necessidade de promover a elaboração do Novo Currículo Mineiro, com o intuito de atender a pluralidade e a diversidade de seus jovens estudantes que estão inseridos nas escolas públicas e privadas de todo o estado. Esse novo modelo de currículo se constitui como um sistema de educação único, focado na:

[...] integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma Educação Pública inclusiva, com qualidade e equidade. Em outras palavras, trata-se de não distinguir a qual rede um estudante se vincula ao longo da trajetória escolar. O que se deve garantir é a oferta de um ensino de qualidade e de oportunidades de formação e transformação social diversificadas, que zelem pelo direito à aprendizagem – como destacaremos ao longo de todo o documento. Compreendemos, assim, que é necessário vencer as amarras institucionais e culturais existentes e avançar no fortalecimento da democracia, na colaboração entre as redes e nas oportunidades aos nossos estudantes (Minas Gerais, 2021).

O Estado de Minas Gerais considera que, ao contar com um Currículo de Referência, torna-se concreta a proposta de fortalecimento das relações entre secretarias, escolas, professores e estudantes. Para alcançar esse objetivo, é essencial superar as barreiras institucionais e culturais que atualmente limitam a colaboração entre as diferentes redes de ensino. Embora o Currículo de Referência possa fortalecer as relações mencionadas, sua eficácia dependerá da capacidade de o estado assegurar que todas as escolas tenham os recursos necessários para implementar as mudanças propostas. A visão de um sistema educacional coeso e democrático é louvável, mas sua realização exigirá um esforço coordenado e sustentável para superar as desigualdades existentes e proporcionar oportunidades educacionais justas para todos os estudantes.

5.1.1 Um breve histórico da elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais

Para que fosse possível a implementação do Novo Ensino Médio de acordo com documento orientador do MEC, o Governo de Minas Gerais, via Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG), elaborou o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Complementando o trabalho para a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a SEE-MG contou com a participação de várias entidades educacionais parceiras, por meio de um processo de escuta. São elas:

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais – UNCME/MG, a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais - UNDIME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, além de outras entidades e colaboradores, como professores de Espanhol da Rede Estadual de Minas Gerais. A redação final deste documento contou ainda com a leitura crítica do Instituto Reúna, Instituições de Ensino Superior do território mineiro e Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (Currículo Referência – MG, 2021, p. 12).

O Currículo Referência de Minas Gerais foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes no estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021).

Para a elaboração do CRMG, criou-se Grupos de Trabalho de Currículo, formados em regime de colaboração, compostos por profissionais da educação de diversas áreas do conhecimento e provenientes de várias regiões do estado. A partir de reuniões elencadas por momentos de discussões do CRMG, foi possível alcançar o objetivo de conferir-lhe uma identidade única, incorporando as diretrizes e as normativas da BNCC, bem como os princípios de uma educação emancipadora que busca equidade e qualidade educacional nos sistemas de ensino, promovendo a inclusão e valorizando as diversas formas de diversidade.

Além dos Grupos de Trabalho de Currículo que ficaram responsáveis pela redação do documento, foi estabelecida uma Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, e um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, conforme a Figura 03.

Figura 3 - Grupos de Trabalho de Currículo

	Composição	Atribuições
Comissão Estadual	SEE/MG, UNDIME/MG, FEPEMG, UNCME, CEE/MG, SINPRO/MG, SINEP/MG, Fórum Mineiro de Ed. Infantil, FEPEMG;	Gerar envolvimento de todos os atores a nível estadual e municipal. Garantir a devida elaboração e implementação do currículo
Comitê Executivo	Lideranças da SEE/MG e UNDIME/MG	Encaminhar e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação;
Coordenação Técnica	Técnicos da SEE/MG, Articulador do Regime de Colaboração e Analista de Gestão	Planejar e gerir ações, orientar a comunicação do processo, compor grupos de trabalho, reportar ao Comitê Executivo Estadual e articular com demais atores envolvidos;
Grupos de Trabalho de Currículo	Redatores de Currículo e outros colaboradores eventuais	Estudar o histórico curricular da rede, a BNCC e produzir os textos do novo currículo;

Fonte: CRMG (2021).

Sendo assim, o Currículo Referência de Minas Gerais acredita que:

Minas Gerais avança ao propor um currículo de referência que coloca as crianças, as juventudes e adultos no centro do processo de ensino e de aprendizagem, considerando os sujeitos numa visão integral; que dialoga com anseios diversos e múltiplas necessidades de formação; que reverbera o processo de aprendizagem de forma participativa e produtora de conhecimentos, imanente às realidades dos sujeitos participantes; que inova numa visão de formação para além dos conteúdos escolares e, também, para as práticas nas relações sociais no e com o mundo (CRMG, 2021, p. 11).

Minas Gerais é um estado com uma dimensão territorial extensa, composto por uma área de 586.520,732 km² e está localizado na região Sudeste do país, estando em 2º lugar no ranque de estado mais populoso, com 21.119,536 mil habitantes. Sua população está distribuída em 853 municípios, e o estado faz divisa com São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, Espírito Santo e Bahia. Devido à posição geográfica, Minas Gerais apresenta uma diversidade econômica, social, cultural, de clima e de vegetação, tornando-se, assim, um estado com uma pluralidade regional significativa (CRMG, 2021).

É pensando nessa territorialidade e diversidade que o CRMG concentra sua formulação, buscando atender as diversas juventudes que estão matriculadas no Ensino Médio. Considerando a importância das suas culturas juvenis, das diversidades e das diferentes dinâmicas que envolvem essa etapa da vida, é necessário que as escolas se organizem para

colocarem esses jovens como protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. As escolas são chamadas a assegurar às juventudes, conforme descrito no Currículo Referência, “uma formação em consonância com suas trajetórias e histórias, possibilitando-lhes construir seus Projetos de Vida, leitura de mundo de forma crítica para tomar decisões de forma ética e fundamentada” (CRMG, 2021, p. 14).

No entanto, a implementação dessa visão enfrenta desafios significativos, a começar pelo protagonismo dos estudantes, pois, para que aconteça de fato, é preciso que ocorra uma mudança na cultura educacional, a educação deve romper com o modelo de ensino verticalizado e passar a ter uma abordagem mais participativa e centrada nos estudantes. Mas, para isso, é necessária uma reestruturação das práticas pedagógicas e a formação continuada de professores.

Além disso, a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes requer uma abordagem personalizada que possa atender às necessidades específicas de cada grupo. Isso significa que as escolas precisam estar equipadas não apenas com recursos materiais, mas também com estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferentes realidades dos alunos. A desigualdade de recursos entre escolas em diferentes regiões pode ser um obstáculo significativo, uma vez que algumas instituições podem não ter infraestrutura ou apoio, o que é imprescindível para implementar plenamente as diretrizes do Currículo Referência.

Para tanto, é essencial suporte constante e políticas públicas sustentadas que garantam a continuidade e a eficácia das mudanças propostas. Embora o Currículo Referência de Minas Gerais seja um marco importante para uma educação inclusiva e participativa, sua efetivação depende de um esforço coordenado entre todos os atores envolvidos e de uma adaptação constante às necessidades dos estudantes, para que se tornem cidadãos críticos, éticos e ativos na sociedade (Minas Gerais, 2021, p. 13).

5.1.2 Elaboração do Currículo Referência para o Ensino Médio

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (Brasil, 2018).

O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREMMG) apresenta em sua centralidade o desenvolvimento de competências, orientado pelo princípio da educação

integral. Em conformidade com a BNCC (2018), o Currículo Referência é composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, sendo estes ofertados por diferentes arranjos curriculares, de acordo com as especificidades no contexto local e das escolas (Minas Gerais, 2021).

Para um melhor entendimento dos preceitos trabalhados ao longo das etapas da Educação Básica, o Currículo Referência contempla em seu documento um percurso de compreensão da concepção “de Currículo, de Base Nacional Comum Curricular, de Projeto de Vida e de Plano de Aula”, a serem utilizados pelos educadores em sala de aula, transformando a realidade dos estudantes que apresentam uma necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos (CRMG, 2021).

Ao considerar os pressupostos do CREMMG, é crucial abordar fatores como a formação continuada de professores, a estrutura das escolas com recursos adequados e um ambiente escolar que apoie a inovação e a flexibilidade pedagógica. A mera formulação de um currículo não é suficiente para atingir seus objetivos.

Zabala e Arnau (2014) consideram que as mudanças trazidas pelas competências para o ensino são profundas. Embora os conteúdos aparentem permanecer os mesmos, a estrutura organizacional da escola, a gestão dos horários e a formação dos professores não estão concebidas nem preparadas para um ensino que exige mais tempo e uma dinâmica de aula muito diferente do modelo tradicional de ensino transmissivo.

5.1.3 A começar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O Currículo Referência de Minas Gerais (2021) menciona a importância da BNCC enquanto referência nacional, instituída por preceitos legais, tais como a Constituição Federal, em seu Artigo 210, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 26, e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). A Base Nacional Comum Curricular é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Embora não seja um currículo em si, a BNCC serve como uma referência que guiará as escolas brasileiras na promoção de uma educação nacional fundamentada nos princípios éticos,

políticos e estéticos. Seu propósito é garantir a formação integral dos estudantes, bem como seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). Ela tem como objetivo orientar a elaboração dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, ao mesmo tempo em que estabelece as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ano a ano. Em resumo, podemos dizer que a BNCC representa o destino a ser alcançado, enquanto o currículo é o percurso necessário para chegar lá (Minas Gerais, 2021).

A BNCC e os currículos elaborados a partir dela apresentam um papel fundamental para a garantia do direito a da aprendizagem, assegurando que os estudantes desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores necessários para resolverem situações do seu dia a dia, desenvolvendo a cidadania, atuando no mundo do trabalho e promovendo sua interação em consonância com as especificidades locais, regionais e globais (Brasil, 2018). Contudo, é imperiosa a flexibilização na construção curricular e das propostas pedagógicas, visando e estimulando o protagonismo desses estudantes e o desenvolvimento do seu projeto de vida (Minas Gerais, 2021). Por isso, foram elaboradas competências para orientar o processo de construção do conhecimento dos estudantes, a saber:

Conhecimento - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Pensamento científico, crítico e criativo - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Repertório Cultural - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Comunicação - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como

Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Cultura Digital - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e

comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Trabalho e Projeto de Vida - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem

entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentação - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Autoconhecimento e autocuidado - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde

física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Responsabilidade e cidadania - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

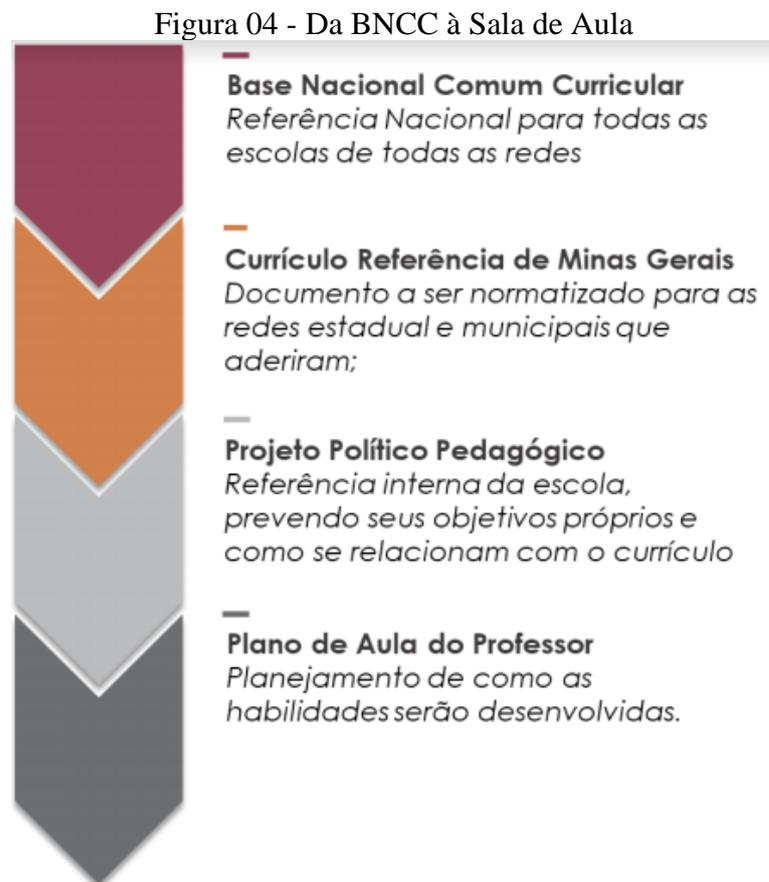
Empatia e cooperação - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a

cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Minas Gerais, 2021, p. 16/17).

Essas competências percorrem o caminho a ser traçado pelos estudantes em busca de uma educação integral, que vai além da construção do conhecimento de conteúdos adquiridos em seu percurso escolar. Busca-se um conhecimento mais integral, que abrange toda uma construção humana, abordando suas habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, visando, assim, prepará-los para enfrentar as demandas e os desafios da vida em comunidade e suas relações interpessoais e profissionais.

Segundo Sacristán (2013, p. 17), “De tudo o que sabemos e que, em teoria, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ser ensinado é uma seleção organizada dos conteúdos a serem aprendidos, os quais, por sua vez, irão orientar a prática educativa desenvolvida ao longo da escolaridade”. Sendo assim, o Currículo Referência (2021, p. 17) ressalta que o direito à aprendizagem se concretiza no currículo, pois ele determina “o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar”. É o currículo que mantém interligado esses aspectos com os anseios e as expectativas da sociedade e da cultura em que a escola está inserida. É o Currículo que, segundo Moreira (2009, p. 5), “permite avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados”.

Para que seja possível estabelecer caminhos para aulas elaboradas, planejadas e realizadas com base nas premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia, é preciso entender o percurso estrutural e pedagógico entre a BNCC (documento Federal), o Currículo Referência (documento Estadual) e o Projeto Político Pedagógico (documento da Escola) (Minas Gerais, 2021). Isso garante, conforme representado na Figura 4, a elaboração de um plano de aula, permitindo coerência entre o currículo e o trabalho pedagógico da escola e de seu corpo docente.



Fonte: CRMG – Ensino Médio (2021, p. 18).

Percorrendo todos esses caminhos apresentados, os professores terão em suas mãos a direção pedagógica para traçarem seus planos de aulas, buscando contemplar e oferecer aos estudantes uma educação formal integral. Contudo, Sacristán (2013, p. 18) nos lembra que a função educadora e socializadora da escola vai além das finalidades culturais do currículo, embora passe por elas. No ensino obrigatório, o currículo deve, portanto, estender-se além desses âmbitos, introduzindo diretrizes, objetivos, conteúdos e atividades que contribuam para a elaboração de um plano educativo abrangente, o qual deve ajudar na concretização de um projeto global de educação para os alunos. Assim, os currículos nos níveis de educação

obrigatória procuram refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar adota.

5.1.4 A organização curricular flexível

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo uma nova organização curricular mais flexível, que inclui a Formação Geral Básica, composta por todos os componentes curriculares da BNCC e os Itinerários Formativos. Os Itinerários Formativos oferecem aos estudantes diferentes possibilidades de escolhas, focadas nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, “alinhados com componentes curriculares obrigatórios como: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação e a Introdução ao Mundo do Trabalho” (Minas Gerais, 2021, p. 6).

A mudança tem como propósito assegurar que todos os jovens brasileiros tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e aos seus potenciais, além de aproximar as escolas das necessidades dos estudantes contemporâneos, levando em consideração as novas demandas e os desafios complexos do mundo do trabalho e da convivência em sociedade. Porém, de acordo com Sacristán (2013, p. 17), a formação técnica profissional paralela ao Ensino Médio pode segregar grupos de alunos de acordo com suas capacidades e procedências sociais, bem como com diferentes destinos sociais, sendo possível ser percebido pelos currículos distribuídos entre os dois tipos de educação. É importante considerar que muitos alunos não são contemplados com cursos técnicos ou não podem cursá-los por já estarem inseridos no mercado de trabalho, o que dificulta sua classificação profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Implantação no Novo Ensino Médio (2021, p. 6), o currículo do Novo Ensino Médio “traz competências e habilidades por área do conhecimento, permitindo maior integração entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, o que possibilita ao estudante uma visão integral dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de seu percurso formativo”. Além disso, como já mencionado, a BNCC se concentra em dois aspectos essenciais a serem alcançados no processo de ensino/aprendizagem, o “desenvolvimento de competências” e o “compromisso com a educação integral”.

No que tange às competências gerais da Educação Básica, é importante ressaltar que elas orientam igualmente as aprendizagens essenciais. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº

5/2011, “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” torna-se imprescindível para a busca por uma organização curricular mais flexível (Brasil, 2011).

Dessa forma, a BNCC estabelece que as aprendizagens essenciais serão agrupadas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas áreas do conhecimento no Ensino Médio, a BNCC define competências específicas que devem estar alinhadas com as competências das áreas do Ensino Fundamental, com adaptações necessárias para atender às necessidades formativas dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas do Ensino Médio também devem guiar as propostas e detalhamento dos itinerários formativos relacionados a essas áreas (Brasil, 2018).

Para que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN) concretizem todas as ideias propostas na LDB, é importante que o Ensino Médio assegure aos seus estudantes, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, acesso a conhecimentos, proporcionando a compreensão das diversas explicações do mundo, incluindo os fenômenos naturais, a estrutura social e os processos produtivos (Minas Gerais, 2021). De acordo com Zabala e Arnau (2014, p. 24):

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

No âmbito da Resolução SEE nº 4692/2021, o Artigo 41 aborda a Formação Geral Básica, descrevendo suas competências, habilidades e componentes curriculares organizados por áreas do conhecimento. No parágrafo 3º desse mesmo artigo, destaca-se a importância “da inclusão dos temas contemporâneos transversais exigidos por legislação e normas específicas”, os quais devem ser abordados de forma integradora, garantindo uma abordagem holística da educação, tais como:

- I - Ciência e tecnologia;
- II - Meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo);
- III - Economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal);
- IV - Saúde (saúde, educação alimentar e nutricional);
- V - Cidadania e civismo (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e dos adolescentes, processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa);
- VI - Multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) (Minas Gerais, 2021, p. 9).

Nesse sentido, a abordagem holística da educação proposta pela Resolução SEE nº 4692/2021, aliada à garantia de acesso a conhecimentos diversos no Ensino Médio, conforme preconizado na LDB, contribui para uma formação integral e abrangente dos estudantes, mas, para isso, vale lembrar, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidade. E são essas competências e habilidades que serão descritas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 35A, nos Parágrafos 3º e 5º. No referido artigo, são detalhadas as habilidades a serem desenvolvidas em consonância com cada uma das competências da Formação Geral Básica no Ensino Médio. Também são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática, que são componentes obrigatórios ao longo dos três anos dessa etapa. Todas as habilidades da BNCC foram definidas considerando um limite de 1.800 horas para a carga horária total do Ensino Médio, e 1.200 horas para os Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2021, p. 39).

Considerando o exposto, o Currículo Referência de Minas Gerais apresenta pressupostos que devem ser implementados em cada escola do estado, seguindo a reorganização dos Projetos Político-Pedagógicos e a nova estrutura curricular definida pela BNCC. Esses pressupostos são:

- A elaboração de propostas pedagógicas em etapas, módulos, semestres, buscando a concepção de que a educação deve envolver a superação da organização escolar em turnos, em anos.
- A constituição de componentes curriculares que promovam diálogos abertos com o território e que acolham as realidades das comunidades locais.
- A inserção de itinerários formativos com seus diferentes arranjos curriculares, considerando a realidade local, recursos físicos, materiais e humanos da escola.
- A inserção da cultura digital para estudantes, não somente como consumidores, mas se apresentando cada vez mais como protagonistas; em articulação às competências gerais e considerando as muitas juventudes que existem nos territórios.
- O debate e articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Práticas

curriculares organizadas como ambiências criativas que acolham a participação dos estudantes, que reconheçam e promovam seu envolvimento político-comunitário.

- A ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola, desenvolvendo a perspectiva do território educativo.
- A ampliação da conceituação de qualidade para além dos resultados das avaliações externas e internas, para a formação integral do sujeito, criando condições para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida (Minas Gerais, 2021, p. 40).

Com esses pressupostos, o CRMG promove uma educação formal integral, humana e social, de modo que, ao término da etapa do ensino médio, o estudante tenha traçado seu projeto de vida, seja um cidadão que apresente conhecimentos e competências para serem inseridos no mundo do trabalho, apresentem uma formação humana e social voltada para as relações interpessoais e a interação com a natureza e com o entorno onde está inserido.

Quando a BNCC enfatiza competências e habilidades como parte fundamental da formação integral, é importante considerar a visão de Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade de agir eficazmente em diversas situações, utilizando conhecimentos de maneira abrangente. O autor ressalta que a abordagem por competências não elimina conteúdo ou disciplinas, mas reforça sua aplicação prática, observando que as habilidades se manifestam por meio de ações concretas, orientadas pelas competências adquiridas.

Diante dessa abordagem, é essencial favorecer, de forma organizada, o desenvolvimento das habilidades requeridas no ambiente escolar. Para isso, é necessário revisar os currículos escolares, a fim de que os conteúdos sejam compreendidos pelos alunos tanto pela via intelectual quanto pela via prática. Perrenoud (1999) enfatiza a necessidade de integrar teoria e prática no processo educativo, uma perspectiva que corrobora com a visão da BNCC e destaca a necessidade de uma mudança profunda na cultura educacional, para refletir essa abordagem mais integral e prática.

Essa definição está alinhada, também, com as diretrizes curriculares que regem o Novo Ensino Médio, promovendo uma visão de educação que vai além da simples transmissão de conteúdo. No entanto, embora a teoria de Perrenoud contemple a integralidade do desenvolvimento humano, sua aplicação prática nas escolas pode ser desafiadora. Transformar o currículo para refletir essa definição exige uma mudança profunda na cultura educacional que, tradicionalmente, tem sido conteudista e fragmentada.

Zabala e Arnau (2014) destacam que as mudanças ocasionadas pela abordagem baseada em competências no ensino são significativas. Apesar da aparente continuidade dos conteúdos, a estrutura escolar, a gestão dos horários e a preparação dos professores não estão adaptadas

para um ensino que demanda uma dinâmica de aula muito distinta do modelo tradicional, caracterizado pela transmissão de conhecimentos.

Isso quer dizer que a implementação eficaz dessa abordagem requer não apenas uma reformulação dos currículos, mas também uma mudança na formação dos professores, na gestão dos horários e na organização escolar. A transição de um modelo de ensino transmissivo para um modelo baseado em competências demanda tempo, recursos e um comprometimento coletivo de todos os atores educacionais. Além disso, é necessário garantir que essa mudança não comprometa a profundidade do aprendizado em áreas específicas do conhecimento, mantendo um equilíbrio entre conteúdos e habilidades práticas.

Enfim, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais pretende oferecer uma educação integral, alinhando-se ao pensamento de Zabala (1989), que defende o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, para uma atuação eficaz em diversos contextos. Embora essa proposta seja louvável e traga uma visão holística da educação, sua implementação enfrenta desafios significativos.

5.1.5 A Formação Geral Básica

Para o Currículo Referência de Minas Gerais (2021, p. 70), o estudante é:

o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é fundamental pensar na formação desse sujeito em todos os aspectos, não apenas considerá-lo como mão-de-obra a ser inserida no mercado de trabalho, no mundo tecnológico, nem como ser humano incompleto ou em formação. É preciso que ele desenvolva competências e habilidades que lhe permitam articular e mobilizar conhecimentos dos componentes curriculares, em momentos de aprendizagem que sejam relevantes e significativos para sua formação integral, de forma simultânea ao desenvolvimento socioemocional.

A fim de que a educação dos jovens mineiros possa seguir as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Referência, é essencial adotar os preceitos propostos pela BNCC, que preconiza a unificação dos estudos por áreas do conhecimento, afastando a fragmentação por componente curricular. A proposta para o Novo Ensino Médio é, justamente, romper com a rigidez do currículo, buscando uma interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, contribuindo, dessa forma, para a formação do estudante em diversos aspectos da aprendizagem e da vida social.

Pensando assim, o Currículo Referência, pautado nos documentos normativos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, organiza seu currículo por área do

conhecimento, buscando não excluir ou valorizar os componentes curriculares. Essa organização apresenta uma abordagem que fortalece as relações entre os componentes curriculares, permitindo uma melhor contextualização e intervenção por meio de um trabalho integrado e cooperativo entre os professores (Minas Gerais, 2021).

De acordo com a BNCC (2018), a etapa do Ensino Médio está estruturada por um conjunto de competências e habilidades distribuídos em áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, como podemos observar na Figura 5:



Fonte: SEE-MG (2021).

Porém, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais acrescenta competências e habilidades específicas para cada uma dessas áreas do conhecimento, de maneira que seja possível uma integração entre os diferentes componentes curriculares para alcançar uma aprendizagem mais integral e reflexiva, proporcionando ao aluno uma educação mais abrangente e próxima da sua realidade e permitindo que os estudantes “estabeleçam relações entre saberes e experiências propostos pelas áreas do conhecimento e pelos componentes curriculares” (Minas Gerais, 2021, p. 71).

Em consonância com Zabala e Arnau (2014), o sistema escolar enfrenta uma demanda crescente por um ensino voltado para a formação integral das pessoas, incluindo não apenas o saber e o saber fazer, mas também o saber ser e o saber conviver. A introdução do conceito de “competência” no ensino reflete a necessidade de uma abordagem que atenda às demandas reais de intervenção dos indivíduos em diversos aspectos da vida. Isso implica uma transformação significativa da escola.

5.1.6 Os Itinerários Formativos

De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (2021, p. 262), os “Itinerários Formativos são a parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo e que permite ao estudante construir parte dos saberes que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos”. Por isso, é essencial apresentar características de interdisciplinaridade e de interconexão com a realidade dos jovens. É nesse contexto que os estudantes podem escolher, de acordo com seus interesses, uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou a Formação Técnica e Profissional, para se aprofundarem e ampliarem seus conhecimentos.

Abordar a interdisciplinaridade, de acordo com Gadotti (2021), implica reconsiderar a questão das disciplinas, a relação entre elas, a teoria, o método, a natureza e a finalidade das ciências e da própria educação. Um projeto de educação interdisciplinar deve ser marcado por uma visão ampla e progressista da educação, promovendo uma abordagem libertadora e integrada. A Figura 6 apresenta as 4 áreas do conhecimento que compõem os itinerários formativos e seus componentes curriculares de aprofundamento.

Figura 6 - Componentes curriculares do Itinerário Formativo do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: SEE – MG (2021).

A oferta dos Itinerários Formativos, de acordo com o Currículo Referência (2021, p. 14), deve contemplar “diferentes arranjos curriculares, considerando os interesses e

necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, sendo possível, ainda, a composição de itinerário integrado”. Eles também devem permear ao longo dos três anos do Ensino Médio, apresentando uma carga horária de, no mínimo, 1.200 horas. Na rede estadual de Minas Gerais, cada ano de ensino contará com 400 horas, com unidades curriculares compostas por: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho e Aprofundamentos de Áreas do Conhecimento (Caderno Pedagógico – SEE-MG).

De acordo com a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, “os quatro eixos estruturantes e todas as habilidades que devem ser referências para todos os materiais que forem compor o planejamento das aulas, projetos e atividades a serem desenvolvidas com os estudantes no Itinerário Formativo”. Sendo assim, os Itinerários Formativos estão organizados dentro dos seguintes eixos estruturantes, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (2021, p. 276):

- **Investigação Científica** – tem como objetivo utilizar o conhecimento da ciência para pesquisar os fenômenos, processos e dados que auxiliem as abordagens investigativas e metodológicas, podendo ser aplicadas nas práticas cotidianas com a intenção de promover a melhoria da qualidade de vida do estudante e de seu entorno.
- **Processos Criativos** – Tem como objetivo estimular o conhecimento das artes, da cultura, das mídias e das ciências com a intenção de utilizá-los nos processos criativos contribuindo para soluções inovadoras para a vida social.
- **Mediação e Intervenção Sociocultural** – tem como objetivo o engajamento nas questões sociais, culturais e ambientais, participando da vida pública por meio de projetos de mobilização e intervenção sociocultural buscando a mediação de conflitos e soluções para os problemas da comunidade em que o estudante está inserido.
- **Empreendedorismo** – tem como objetivo aprofundar os conhecimentos inseridos num contexto e no mundo do trabalho, estimulando iniciativas empreendedoras.

Para atender às necessidades e às expectativas dos estudantes, a Portaria nº 1.432/2018 apresenta os quatro eixos estruturantes e recomenda que os Itinerários Formativos os integrem, garantindo aos estudantes uma variedade de situações de aprendizagem para uma formação integral. O Currículo Referência de Minas Gerais, ao abordar os Itinerários Formativos, justifica sua importância de considerar os interesses e as necessidades dos estudantes. Para isso, é necessário pensar no aluno de forma integral. De acordo com Gallo (2000, p. 20):

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão de liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. Deste ponto de vista, os conteúdos a serem trabalhados são expressão de instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico.

De modo geral, portanto, os itinerários formativos representam um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes. No entanto, sua implementação eficaz depende de uma série de fatores, incluindo a disponibilidade de recursos, a formação dos professores e a capacidade das escolas de abraçar mudanças culturais profundas. É essencial que todos os envolvidos no processo educacional trabalhem de forma coordenada para superar esses desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” Freire (2009, p. 21).

A formação continuada de professores é essencial para garantir a atualização constante de suas práticas pedagógicas, promovendo a adaptação às novas metodologias e demandas educacionais e contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Como destaca Imbernón (2010, p. 11), ela “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros”.

5.2.1 Um breve histórico das políticas para a formação e a valorização do professor

A formação continuada de professores é um elemento crucial no aprimoramento da educação e no desenvolvimento de uma sociedade mais preparada para os desafios contemporâneos. Num mundo em constante evolução, onde novas tecnologias, abordagens pedagógicas e descobertas educacionais emergem com regularidade, é importante que os

professores estejam alinhados às competências e às habilidades exigidas para proporcionar experiências de aprendizagem aos seus alunos.

Conforme a 3ª versão do Parecer atualizado da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e seus subsequentes pareceres, que instituíram e definiram a implementação da BNCC para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica, faz-se saber:

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 faz da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (Brasil, 2019, p. 1).

Ao fazer uma análise da formação continuada de professores, Nóvoa (2002) acredita que esse tema está inserido num debate mais abrangente das políticas educativas e da profissão docente. Já de acordo com Silva e Barbosa (2019), no final do século XX, o Brasil experimentou significativas mudanças sociais e educacionais, marcadas pelo aumento do acesso das camadas populares à Educação Pública e, diante desse cenário de expansão da Educação Pública, houve um crescimento na demanda por professores, provocando uma crise na docência. Essa crise histórica é evidenciada pela formação inicial de professores, uma vez que os cursos de formação contribuíram para a dicotomização entre a teoria e a prática, resultando em professores com experiência limitada ou com uma base educacional frágil, além de poucos professores com formação superior.

Romanowski (2010) reitera a persistente escassez de professores com formação superior ao referenciar uma análise baseada em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo a autora, a demanda por formação de professores é uma questão antiga, mas que se acentuou com a ampliação da escolarização para as camadas populares. Essa necessidade contrasta com a oferta limitada de programas de formação de professores, permanecendo, assim, a carência de qualificação docente contínua.

Foi nessa época também que as políticas públicas, ainda que timidamente, começaram a dar aberturas às discussões a respeito das políticas educacionais, inserindo nesse contexto de discussão a participação dos professores. Venazzi (2019), ao falar sobre a conquista dos direitos políticos e a participação efetiva dos professores nas discussões sobre a educação, menciona que o modelo tecnicista que era utilizado até então passa a ser questionado, dando abertura política para a efetivação da formação de professores, colocando-os como agentes

participativos e oportunizando a fazerem parte do contexto sócio-histórico que estavam inseridos.

Para Venazzi (2019), as extensas mobilizações da sociedade, envolvendo intelectuais, educadores e diversos setores da educação brasileira, juntamente com os debates políticos ocorridos ao longo dessa década, resultaram na promulgação da Constituição Federal em 1988. E deve-se mencionar, ao se falar da formação de professores, o Art. 205 dessa Constituição, que define “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Para que fosse cumprida a Constituição Federal, foi necessária a normatização de vários documentos, leis, resoluções e pareceres referente à formação inicial e continuada de professores. A iniciar pela BNCC, que foi a pioneira em tratar da Educação Básica em nosso país:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019, p. 1).

Contudo, os avanços não se consolidaram com a criação da BNCC. Por isso, foi preciso revisar e atualizar o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, pautando em alguns fundamentos, tais como a:

Lei nº 9.394/1996 (LDB) que prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu Artigo 38 dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 1).

Para traçar um referencial histórico das políticas de formação e valorização dos professores, é fundamental ressaltar diversos esforços compreendidos no âmbito das políticas públicas ao longo das últimas décadas. Para isso, utilizaremos como texto de referência o documento Formação de Professores do Ministério da Educação, publicado pelo Conselho Nacional de Educação (3ª versão do parecer, atualizada em 18/09/2019).

Deu-se início à discussão do tema em 2004, com a instauração da Rede Nacional de Formação Continuada, pelo Ministério da Educação, que buscou estabelecer uma maior integração entre os programas e os gestores encarregados das políticas de formação continuada.

No contexto do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi estabelecida uma Comissão Bicameral, com a finalidade de deliberar sobre as normas e as diretrizes relativas à formação de profissionais do magistério na Educação Básica. Especificamente, entre os anos de 2012 e 2014, destacaram-se importantes debates e apresentações de estudos. Durante esse período, foram reunidos subsídios significativos que abrangem políticas e experiências internacionais no campo da formação de professores. Esses esforços culminaram na elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Paralelamente a esse movimento do CNE, ocorreram as Conferências Nacionais de Educação (Cone(s)), de 2010 a 2014, apresentando significativas contribuições sobre a formação inicial e continuada de professores, que em seus registros documentais reafirmam a necessidade de integrar a formação docente aos esforços específicos para a valorização do magistério. Mas, antes disso, em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamentou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no apoio aos cursos de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.

Nesse contexto, a Portaria MEC nº 1.328/2011, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, formalizou a “Rede Nacional da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”. Essa medida, em consonância com os planos estratégicos formulados no Decreto, teve o intuito de apoiar as ações destinadas à formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, atendendo às demandas da formação continuada.

Simultaneamente, a Portaria MEC nº 1.087/2011 desempenhou um papel fundamental na implementação da política nacional de formação, instituindo o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Esse comitê ficou responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e dos programas do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Entre os anos de 2014 e 2024, o Plano Nacional de Educação dedicou quatro das vinte metas à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de professores, consolidando as iniciativas em um amplo projeto educacional.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Integrando-se a todos os esforços compreendidos no âmbito das políticas públicas para a Formação Inicial e Continuada de Professores, foram estabelecidos os Fóruns Estaduais e Distritais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entre suas diversas responsabilidades, destaca-se a tarefa de formular e pactuar planos estratégicos que abrangem diagnósticos da formação inicial e continuada de professores.

De acordo com os dados encontrados no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020), cerca de 85% dos dispositivos de Metas do Plano Nacional de Educação, não devem ser cumpridos, conforme aponta balanço. Entre as metas dedicadas para a valorização dos profissionais do magistério estão:

META 15 - NÃO CUMPRIDA

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em nenhuma das etapas da educação básica o avanço no percentual de docências com formação adequada tem sido rápido o suficiente para que se atinja até 2024 o nível estipulado no plano. Na educação infantil, seria necessário o aumento em 5,58 pontos percentuais ao ano, mas desde o início do Plano Nacional de Educação o crescimento anual tem sido pouco superior a 2 p.p.. Nos anos iniciais do ensino fundamental o aumento tem sido de 1,9

p.p., quando o necessário seria em torno de 4,3 p.p.. Nas etapas mais avançadas da educação básica, o cenário é ainda menos animador, com o percentual de docências com formação adequada avançando em média 0,7 pontos percentuais por ano tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, enquanto o cumprimento da meta dentro do prazo pressupõe um aumento de 5 p.p. no percentual dos anos finais e 4 p.p. no ensino médio. Em 2017, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecendo para o currículo dessa formação uma Base Nacional de Formação Docente. A política foi definida de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), com os profissionais da educação básica ou com as entidades que os representam. Isso consiste em grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e de um PNE que levem em consideração a articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, de salário e de carreira dos profissionais da educação. Tal política pretende esconder a falta de ações concretas do Governo Federal para assegurar os recursos necessários à formação desses profissionais.

META 16 - NÃO CUMPRIDA

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Um dos objetivos estabelecidos na meta 16 do Plano Nacional de Educação é que a porcentagem de docentes da educação básica pós-graduados seja igual a 50% em 2024. Nos 5 anos entre 2014 e 2019, essa porcentagem tem aumentado a cerca de 2 pontos percentuais a cada ano, o que é maior do que o ritmo de 1,9 p.p. anuais necessários para atingir o nível disposto no PNE, mas para isso é necessário manter o ritmo observado.

Por outro lado, o objetivo de prover formação continuada a todos os profissionais do magistério da educação básica está distante do cumprimento. Em 2019, dos 2.259.309 docentes em atividade na educação básica, 1.393.469 não haviam recebido qualquer tipo de formação continuada. Sem mudanças na trajetória de evolução deste indicador, deve-se chegar a 2024 ainda muito distante da meta.

META 17 - NÃO CUMPRIDA

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PNE. Em 2013, o rendimento médio dos professores precisava aumentar em R\$ 1.651,00, ou seja, quase 50% para ser equiparado ao dos demais profissionais, demonstrando significativa distância em relação cenário projetado no Plano Nacional de Educação junto à sociedade. A ausência de um salário digno é um dos principais, senão o principal, fator da desvalorização da carreira docente. A reversão desse quadro é fundamental para que a carreira tenha maior atratividade (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

Esses dados revelam uma preocupante realidade: a maioria das metas do PNE para a valorização dos profissionais do magistério não será cumprida. A Meta 15, que exige formação superior específica para todos os professores da Educação Básica, enfrenta um avanço insuficiente na qualificação docente. A Meta 16, que visa formar 50% dos professores em nível de pós-graduação e garantir formação continuada, apresenta progresso na pós-graduação, mas

a formação continuada ainda está longe de ser universal. A Meta 17, que busca equiparar o rendimento dos professores ao de outros profissionais com escolaridade equivalente, também permanece inalcançada, refletindo na contínua desvalorização salarial e na atratividade da carreira docente. Esses indicadores destacam a urgência de políticas públicas efetivas e concretas, que integrem formação inicial, continuada e melhores condições de trabalho e remuneração para a real valorização e melhoria da educação básica no Brasil.

5.2.2 A formação continuada de professores sob o olhar do Currículo Referência de Minas Gerais

Ao elaborar o Currículo Referência de Minas Gerais em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG), o Governo do Estado assinala uma abertura para fortalecer a parceria em diversos aspectos da política educacional, entre eles, a formação continuada de educadores.

Para o Governo, o fato de ter um Currículo Referência desenvolvido por meio de um diálogo aberto torna viável a criação de propostas de formação continuada que ampliem a concepção de territórios educativos. Essa abordagem pode facilitar a colaboração e a troca de experiências entre educadores dentro de um mesmo território, proporcionando como garantia a oferta de um ensino de qualidade, juntamente com diversas oportunidades de formação e transformação social, primando pelo direito à aprendizagem (Minas Gerais, 2021).

Para Santana e Noffs (2016), a formação continuada é um momento em que os professores têm a oportunidade de fazer reflexões teóricas sobre sua prática e, ao mesmo tempo, apropriar-se de novos conhecimentos. Essa abordagem favorece tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos participantes, resultando no aprimoramento do trabalho pedagógico.

O governo de Minas faz referência à importância da elaboração do Currículo Referência da Educação Básica para o estado mineiro como forma de superar as barreiras institucionais e culturais existentes, avançando no fortalecimento da democracia, fomentando a colaboração entre as redes educacionais e ampliando as oportunidades oferecidas aos estudantes. Dessa forma, o currículo referência efetiva a proposta de potencializar as relações entre secretarias, escolas, professores e estudantes, promovendo um ambiente educacional mais integrado e participativo.

Com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e sendo instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu artigo 6º, no VIII princípio, diz:

a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019).

O CRMG considerou importante inserir em seu documento um capítulo tratando da Formação Continuada de Professores, quando discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Para que sejam efetivadas as implementações, é necessário incentivar os professores a desenvolverem um conjunto de competências profissionais, tornando-os qualificados para colocar em prática as dez competências gerais e as aprendizagens previstas na BNCC. Essa abordagem visa proporcionar aos estudantes uma educação integral, com o objetivo de superar as desigualdades educacionais e garantir uma educação de qualidade para todos (Minas Gerais, 2021). No capítulo atribuído à formação continuada de professores, lê-se o seguinte objetivo:

Apresentar alguns aspectos da importância de profissionais de educação estarem sensíveis e abertos a processos de aprendizagem que contribuam para sua atuação profissional de maneira ética, respeitando os valores democráticos de um estado de direito e valorizando a diversidade e pluralidade. Logo, a formação continuada não se restringe à realização de cursos de especialização e verticalização da carreira, mas inclui, também, a abertura e disponibilidade para continuar aprendendo com os movimentos sociais, artísticos, culturais, de lazer, dentre outros. Ou seja, é colocar o profissional de educação como sujeito social concreto, em suas dimensões pessoais, cognitivas e identitárias, que atua, constrói e transforma a sociedade sistematicamente (Minas Gerais, 2021, p. 425).

Para concretizar a implementação do Currículo Referência, é imprescindível considerar a formação continuada, com o intuito de alcançar uma formação abrangente e que englobe aspectos humanos, científicos, culturais e profissionais. Essa formação deve destacar a centralidade dos estudantes no processo educativo, corroborando e valorizando suas diversas perspectivas. Os estudantes devem ser vistos como sujeitos sociais e históricos situados em diferentes contextos, cada um apresentando suas próprias condições físicas, sociais, culturais, emocionais e intelectuais (Minas Gerais, 2021).

Conforme Romanowski (2010) destaca, o professor experimenta um contínuo processo de construção de identidade profissional. Isso ocorre por meio do desenvolvimento individual, coletivo e constante, adaptando-se aos desafios presentes em diferentes momentos sócio-históricos. Esse processo implica que, ao desempenhar suas funções profissionais, o professor lida com uma variedade de interesses e culturas, refletindo a complexidade e dinâmica inerentes à sua prática educativa. Nesse contexto, Santana e Noffs (2016, p. x) acrescentam:

Os professores são profissionais pela mediação dos saberes e desempenham papéis importantes na educação dos alunos. Por isso, precisam estar atualizados e aptos a enfrentarem as mudanças socioculturais e tecnológicas que aparecem no cotidiano escolar. Essas mudanças afetam diretamente a escola e precisamos ter um compromisso bem maior com a educação, pois os alunos têm informações atualizadas pelas mídias interativas. E é para esse perfil de alunos que temos que olhar, modificando nossas práticas, nossas escolas e a formação de novos educadores.

Paralelamente a esse pensamento, as autoras também consideram que a formação continuada é um “espaço de reflexão e discussão, que contribui na busca do conhecimento e ajuda o professor a fazer a passagem do saber científico, para saber ensinar e, sucessivamente, para saber ensinado e saber aprendido” (Santana e Noffs, 2016, p. xi).

É essencial esclarecer que, segundo Tardif (2005), foi atribuído à concepção de “saber” um significado abrangente, que engloba não apenas os conhecimentos, mas também as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Em outras palavras, o autor refere-se ao termo que, frequentemente, foi denominado como saber, saber-fazer e saber-ser. Aliás, ao falar dos saberes (saber-ensinar, saber-aprendido, saber-fazer e saber-ser), Santana e Noffs (2016, p. 45) refletem:

Ser professor, no mundo contemporâneo e na escola brasileira, significa contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para as provocações que lhes são colocadas no cotidiano. Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, assim como os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre eles. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atuam os seus alunos, os conhecimentos que trazem e suas expectativas.

O Currículo Referência de Minas Gerais (2021) corrobora com as ideias dos autores mencionados ao destacar a formação continuada como um processo que integra os saberes acumulados e vivenciados pelos professores ao longo de sua carreira profissional,

especialmente ao lidarem com desafios nas práticas e nas rotinas do cotidiano escolar. O documento também reconhece que a prática pedagógica está sujeita a transformações e melhorias constantes, impulsionadas pela busca incessante de conhecimentos para o ensino e por uma atuação profissional cada vez mais eficaz e eficiente.

Para Tardif (2005), os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. Quando são provenientes de várias fontes, como: cultura pessoal, que decorre de sua história de vida e escolar anterior, dos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na sua formação profissional, além dos seus próprios saberes, provenientes de suas experiências de trabalho dentro da sala de aula. Quando não formam um repertório de conhecimentos unificados, sendo utilizados em suas práticas várias teorias, concepções e técnicas, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. E quando na ação, no trabalho, procuram perfazer vários tipos de objetivos, seja controlando e motivando os alunos, seja lhes incentivando a se concentrarem em suas atividades e, ao mesmo tempo, explicando conteúdo para ser compreendido e aprendido por eles. Toda essa dinâmica de interação humana entre os professores e alunos é vislumbrada durante a aula.

Pensando no contexto de educação no tempo atual, o CRMG (2021) apresenta como sendo um dos seus objetivos: “o avanço no reconhecimento e valorização de todos os estudantes presentes em nossas escolas em suas diversidades”. Para Silva e Barbosa (2019, p. 146):

Para contribuir efetivamente na educação do homem para esse momento histórico, o educador precisa “tornar-se um eterno aprendiz”, buscando incansavelmente novos conhecimentos, incorporar novas práticas, fazer-se educador a cada dia, educando-se continuamente, buscar uma educação permanente que lhe ofereça subsídios teórico-práticos atualizados, inovadores, para a devida aplicabilidade em sua “práxis educativa”. Assim, o professor não pode viver como um expectador nesse cenário de um mundo que evolui a cada dia.

Pensando nessa constante evolução e se adequando às novas demandas para o processo educativo, o Currículo Referência de Minas Gerais (2021) considerou de fundamental importância, no tocante à formação continuada, reconhecer que muitos educadores foram formados em uma modelo curricular fragmentado, apresentando uma limitação na interação com os outros componentes curriculares e, principalmente, com os contextos socioculturais dos estudantes. Para avançar com a implementação desse novo modelo de educação e, principalmente, com os componentes formativos, o Currículo Referência entendeu ser crucial promover um aprimoramento, atualização e aprofundamento dos conhecimentos relativos aos componentes da Formação Geral Básica, além de promover o entendimento, a reflexão e o

planejamento da parte flexível do currículo, representada pelas unidades que compõem o Itinerário Formativo.

Para além dos componentes curriculares contemplados pela BNCC e da parte flexível representados pelo Itinerário Formativo, o professor é desafiado a se inserir na revolução tecnológica, em que a era digital, as diversidades culturais e as novas práticas comunicativas são essenciais para a efetivação de uma educação integral. Nesse sentido, o Currículo Referência faz menção à atuação da SEE, juntamente com a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e outras instituições, com a necessidade de promoverem cursos relacionados aos múltiplos letramentos e incentivarem os professores a buscarem constante aprimoramento de seus conhecimentos e práticas educativas (Minas Gerais, 2021).

Nessa perspectiva, o documento salienta a importância de a formação continuada ser realizada em dois momentos. Inicialmente, por meio de estudo de aprofundamento das legislações referentes à implementação do Novo Ensino Médio, devendo ser realizado na escola, a partir de atividades coletivas, reuniões pedagógicas, trocas com os pares e discussão das legislações para o aprimoramento profissional. Após a introdução às legislações e aos cursos iniciais, propõe-se uma segunda fase de formação, que deve ocorrer de maneira integrada e contínua no ambiente escolar.

Esses momentos devem ser organizados pelos gestores ou pelos especialistas ou pelos próprios professores, para que possam discutir sobre suas práticas pedagógicas, sobre os estudantes, os conhecimentos e as dificuldades em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, e refletir sobre como colocar em prática esse novo currículo, considerando a realidade e o contexto daquela escola (Minas Gerais, 2021).

Perrenoud (2000), conforme citado por Apolinário, Tarragó e Ferst (2021, p. 233):

aponta que o professor convive com o desafio de administrar a sua própria formação, uma vez que, nem sempre, saberá conduzir todas as situações. Nesse contexto, vale considerar que a importância da formação continuada e da complexidade do ensino fazem-se necessárias para aprofundar conhecimentos e para a apropriação de conteúdos necessários à prática de ensino. É necessário saber lidar com o problema, ser competente, buscando diligentemente sanar as falhas e as inabilidades, tornar-se articulador de sua própria vivência.

Esses momentos de reflexão e discussão entre professores, especialistas e gestores sobre práticas pedagógicas, estudantes e desafios tecnológicos são essenciais para a atualização e o aprimoramento contínuo dos educadores. Ao reconhecer a complexidade do ensino e a

necessidade de desenvolvimento profissional constante, é possível fortalecer a capacidade dos professores de enfrentar os desafios do ambiente escolar. A formação continuada, combinada com a reflexão sobre a aplicação prática do novo currículo, permite aos educadores corrigirem falhas e aprimorar suas habilidades, tornando-se verdadeiros condutores de sua própria jornada educacional.

SEÇÃO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trataremos da apresentação dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa, obtidos a partir do levantamento quanto à percepção dos professores sobre o processo de implementação do Currículo do Novo Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Esse levantamento aconteceu com professores que trabalham ou trabalharam na Escola Estadual Irmã Beata, na cidade de Montes Claros, e foi realizado por meio de questionários.

Como mencionado na metodologia, a escolha dos professores participantes da pesquisa e que responderam aos questionários foi com base em critérios específicos, os quais incluíram: participação na implementação do Novo Ensino Médio e/ou estarem atuando nos Itinerários Formativos. Um total de 15 professores foram escolhidos para integrar o estudo, sendo a seleção orientada pelo componente dos Itinerários Formativos ministrado por cada um. No entanto, apenas 12 responderam aos questionários, fornecendo dados e informações essenciais para a realização satisfatória da pesquisa.

Vale lembrar que a análise dos questionários seguiu a ordenação por categorias, já mencionado na metodologia, em que foram descritas as respostas dos professores, apresentando grifos quando necessário e uma síntese ao final de cada questionamento.

6.1 PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Entre os professores participantes, observa-se que 12 deles têm formação em nível de licenciatura e ministram aulas dos componentes de sua área do conhecimento, de acordo com a BNCC, e aulas dos componentes dos Itinerários Formativos. Entre eles, 9 possuem pós-graduação e 7 desses professores integram o quadro efetivo da escola, sendo os 5 restantes professores contratados.

6.2 PARTE II – SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Neste recorte, há a transcrição das respostas dos professores aos vários questionamentos a respeito da implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17. Para salientar trechos ou palavras pertinentes à pesquisa, serão usados grifos em negrito.

Acerca da participação no processo de implementação do Novo Ensino Médio na escola:

“O processo de implementação do NEM, baseou-se em **reuniões de planejamento** no início do ano letivo” (P. 1).

“Sim, foi difícil tinha **poucas informações** e foi necessário a **especialização em cursos** para os desafios que aparecia” (P. 3).

“Foi um processo que não houve **capacitação para os professores**” (P. 6).

Ao serem questionados sobre a participação no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola, as respostas revelaram uma variedade de experiências entre os professores envolvidos, mostrando como o processo foi percebido e vivenciado por eles. Do total de participantes, sete não participaram da implementação do NEM, que iniciou no ano de 2022 na escola. A partir das respostas dos cinco professores que marcaram a opção “sim”, observou-se que o processo de implementação do NEM foi iniciado com reuniões de planejamento no começo do ano letivo de 2022, conforme mencionado pelo P. 1. No entanto, apesar dessas reuniões, os professores enfrentaram desafios significativos devido à escassez de informações sobre o novo currículo, como destacado pelo P. 3. Esse mesmo professor enfatizou a dificuldade enfrentada e a necessidade de buscar especialização em cursos adicionais para lidar com os desafios que surgiram.

Além disso, o P. 6 destacou a falta de capacitação específica para os professores durante o processo de implementação do NEM, o que evidencia uma lacuna na preparação dos docentes para lidar com as mudanças curriculares. Essa ausência de formação continuada é especialmente relevante quando se trata de adotar uma nova metodologia de ensino, como é o caso do Novo Ensino Médio.

Portanto, a análise das respostas revela a importância de um suporte adequado e de uma formação contínua para os professores durante o processo de implementação das mudanças curriculares, como o Novo Ensino Médio, a fim de garantir uma transição eficaz e promover o processo de ensino-aprendizagem satisfatório para os alunos.

Reafirmando o pensamento de Santana e Noffs (2016, p. 64), “o sonho de uma formação continuada torna-se uma exigência ou uma condição para a busca de uma qualidade educacional comprometida com o conhecimento, como um processo contínuo, inacabado, em permanente conexão com sua produção histórica”.

Na sequência, os professores foram questionados a respeito de como viram o processo de implementação na escola:

“A princípio de maneira **positiva**, pois acredito que **mudanças no currículo** eram de fato, necessárias” (P. 1).

“Foi um pouco difícil, pois **não tivemos uma orientação** assertiva, nem a escola, pois estava confusa com a teoria vinda da SEE porque na prática acontecia de forma muito diferente” (P. 3).

“Tivemos seminários e debates sobre a **proposta** tanto para os professores e alunos. Os alunos escolheram os itinerários” (P. 4).

“O processo de implementação na escola, visam atender as necessidades e os anseios dos jovens, porém **os estudantes não se adaptaram**” (P. 5).

“No início de forma **positiva**” (P. 6).

“Um processo que visou atender apenas alguns professores e não necessariamente o aluno” (P. 7).

“Meus colegas **“sentiam as cobranças”** da SEE, mas percebia que a cobrança maior era deles mesmos em possibilitar a qualidade de ensino e as metas alcançadas” (P. 8).

“**Razoável, sem muitas explicações, esclarecimentos**, tudo muito novo” (P. 9).

“Percebo uma **aceitação baixa** por parte dos alunos, mas a escola tenta organizar da melhor maneira possível” (P. 12).

Sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Irmã Beata, três professores não responderam, por não terem participado dessa etapa. Dos que responderam, os participantes P. 1 e P. 6 expressaram uma visão positiva sobre a implementação do NEM, destacando a necessidade de mudanças no currículo. Porém, a percepção do participante P. 3 foi mais questionadora, descrevendo o processo como difícil, devido à falta de orientação clara, tanto por parte da escola quanto por parte da Secretaria de Estado de Educação, mencionando uma discrepância entre a teoria proposta e sua aplicação na prática.

O relato do participante P. 4 indica que foram realizados seminários e debates para apresentar a proposta aos professores e alunos, destacando a participação dos alunos na escolha dos itinerários. No entanto, a visão do participante P. 7 é mais crítica, percebendo o processo como voltado apenas para atender às necessidades de alguns professores, em detrimento dos alunos.

Para a escolha dos Itinerários Formativos, ao final de cada ano é apresentada a grade, contendo os arranjos curriculares que contemplam as áreas do conhecimento que os alunos devem trilhar no ano seguinte, sendo assim, eles têm a oportunidade de desenvolver o protagonismo, escolhendo os caminhos de aprendizagem que querem percorrer.

Por um lado, os participantes P. 5 e P. 12 mencionaram que, apesar do esforço realizado pela escola para organizar o processo de implementação visando atender as necessidades dos alunos, ficou evidente a falta de adaptação por parte deles. Por outro lado, o participante P. 8 relatou que os colegas sentiram pressão da SEE, mas também se cobravam para garantir a qualidade do ensino e o alcance das metas. Finalmente, o participante P. 9 descreveu sua percepção do processo como razoável, porém confuso, devido à falta de explicações e esclarecimentos.

Portanto, a análise das respostas indica uma série de desafios enfrentados durante o processo de implementação do NEM, incluindo a falta de orientação clara, adaptação dos alunos ao novo modelo, pressão percebida pelos professores e uma sensação de confusão em relação às expectativas e diretrizes da SEE. Essas diferentes perspectivas destacam a complexidade envolvida na implementação de mudanças curriculares e a importância de abordagens mais claras e inclusivas para garantir o sucesso do processo.

Quando os professores foram questionados se houve uma apropriação adequada do currículo do Novo Ensino Médio por parte deles, apresentou-se as seguintes respostas:

“Não. Grande parte **não se apropriou do currículo** e passou a reproduzir conteúdo do eixo de formação” (P. 1).

“Penso que não, pois **não houve uma preparação para nós professores** vinda da SEE” (P. 3).

“Não, acredito que ainda é uma grande novidade e a maioria está **tentando se adaptar**, sem muito sucesso” (P. 12).

“Do currículo na minha opinião sim, mas das práticas, apenas cerca de 70%” (P. 4).

“Em parte, sim. **Faltou mais capacitação, esclarecimentos das dúvidas** etc.” (P. 9).

Ao serem questionados sobre a apropriação adequada do currículo do Novo Ensino Médio, pode ser observado que em torno de 60% dos participantes acreditam que não houve uma apropriação adequada. Essa percepção é reforçada pelo participante P. 3, que destacou a falta de formação e informação, principalmente por parte da SEE. O participante P. 1 também compartilha essa visão ao afirmar que a maioria não se apropriou do currículo, passando a lecionar o conteúdo do seu componente da Formação Geral Básica. É percebido o esforço de tentarem se apropriar do currículo quando o participante P. 12 relata que a maioria dos professores estão tentando se adaptar, porém, sem muito sucesso.

Ainda sobre o tema, apenas três dos doze participantes consideraram que houve uma apropriação adequada do currículo. O participante P. 4 mencionou que sim, porém os professores não conseguiram colocá-lo em prática. Mesmo entre aqueles que responderam sim, como o participante P. 9, foi destacada a necessidade de mais capacitação e esclarecimentos das dúvidas para uma melhor implementação do currículo.

Ao serem questionados quanto à participação em cursos de formação de professores, oito participantes responderam não ter participado de nenhum e quatro afirmaram ter participado de cursos de formação, podendo ser percebido pelas suas respostas:

“Vários, porém fiz com mais horas o de projeto de vida” (P. 3).

“Trilhas formativas, metodologias ativas por whats app, Nosso Ensino Médio” (P. 4).

“Além de ser mestrando na área de tecnologia, realizei curso na área da Ciências da Natureza e programação” (P. 7).

“[...] oficina oferecida via meet pela SEE” (P. 8).

Diante das respostas, percebe-se que, dos quatro participantes que relataram ter feito curso, um deles buscou pelos cursos ofertados pela SEE “via meet”, seguindo as orientações dadas pelo coordenador do NEM e pela supervisão pedagógica.

Para Romanowski (2010), a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Sendo assim, pode-se dizer que a formação de professores se inicia com a escolarização básica, avançando para cursos de formação inicial, em que os professores são preparados para intervir na prática social e atuar no mercado de trabalho. A formação continuada deve percorrer durante toda a carreira do professor, sendo necessária uma constante reflexão sobre sua forma de trabalhar, procurando dar continuidade em seus estudos de aperfeiçoamento, programas de formação e projetos de desenvolvimento profissional.

No início da implementação do NEM, a SEE ofereceu alguns cursos de formação pela plataforma Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, porém, nem todos os cursos contemplavam os componentes curriculares dos Itinerários Formativos oferecidos pela escola em estudo, dificultando a participação da maioria dos professores em cursos de seu interesse.

Quando se trata de como o professor avalia a proposta do Novo Ensino Médio na escola, as respostas foram:

“Eu creio que como toda mudança, possuí os desafios. Acredito que houveram **erros e acertos**, sobretudo no que tange as **matrizes curriculares** do 2º ano do NEM” (P. 1).

“Como em todas as outras escolas acredito que ainda **precisa ser aperfeiçoado**” (P. 2).

“[...] ainda estamos **acertando a proposta a nossa realidade**” (P. 3).

“Os nossos alunos em grande parte precisam trabalhar, olhar os irmãos, cuidar da casa, **a proposta do 6º horário não foi bem aceita**” (P. 4).

“A proposta da escola é oferecer uma educação atualizada e prepara-los para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho” (P. 5).

“Regular, uma vez que, **os alunos não adaptaram** a proposta do novo Ensino Médio” (P. 6).

“O sistema poderia ter deixado as **duas opções para o aluno**: o modelo antigo e o novo ensino médio” (P. 8).

“Muito boa” (P. 9).

“A escola tem buscado desempenhar e **atender a proposta** de maneira eficiente, visando o bom aproveitamento dos alunos” (P.10).

“Proposta muito interessante, porém, **falta a capacitação para os professores**” (P. 11).

“[...] Nessa escola atual, eu vejo uma preocupação maior com o bem-estar do aluno e horários mais leves/flexíveis” (P. 12).

As respostas fornecidas pelos participantes em relação à proposta do Novo Ensino Médio na escola revelam uma variedade de percepções e avaliações.

Primeiramente, há um reconhecimento geral de que toda mudança, incluindo a implementação do NEM, apresenta desafios, especialmente no que se refere às novas matrizes curriculares, conforme mencionado pelo participante P. 1. Eles partilham da ideia de que a transição envolve tanto erros quanto acertos, refletindo a complexidade do processo de adaptação, como mencionado pelo participante P. 3. No mesmo pensamento, os participantes P. 9 e P. 11 consideram a proposta boa, todavia, para o participante P. 11, ainda falta formação para os professores. Por sua vez, o participante P. 6 avalia a proposta como regular, observando que os alunos não se adaptaram completamente ao Novo Ensino Médio. Contrapondo as reflexões acima, o participante P. 2 expressa uma visão negativa, afirmando que as mudanças foram aplicadas sem uma preparação adequada, resultando em um reflexo muito ruim.

Um ponto crítico levantado é a realidade socioeconômica dos alunos, muitos dos quais precisam trabalhar ou cuidar de algum membro da família, tornando o 6º horário inviável (P. 4). Essa desconexão entre a proposta curricular e a vida cotidiana dos estudantes sugere que o NEM, tal como está, não atende plenamente às necessidades de todos os alunos. Isso aponta para a importância de políticas educacionais mais inclusivas e flexíveis.

Contudo, os participantes P. 5, P. 10 e P. 12 destacam a intenção da escola em oferecer uma educação atualizada, preparando os alunos para uma vida em sociedade e para o mercado de trabalho com horário mais leves e flexíveis, buscando desempenhar e atender à proposta de forma eficiente, visando o bom aproveitamento dos alunos.

Essas diferentes perspectivas mostram a complexidade da implementação do Novo Ensino Médio e as diversas considerações que devem ser feitas para adaptar a proposta às necessidades e realidades específicas de cada escola. O participante P. 8 deixa a sugestão que o sistema poderia dar como opção de escolhas para os alunos o modelo anterior e o Novo Ensino Médio.

Ao questionar se há vantagens do Novo Ensino Médio para os alunos da rede pública estadual, temos algumas explicações relatadas pelos participantes:

“**Currículo flexível**, que permite aos alunos **aprofundarem nas áreas** as quais mais se identifiquem e maior tempo de permanência da escola” (P. 1).

“A “intenção” de **preparar os alunos** para o Pós Ensino Médio é bom, mas não se concretiza na prática” (P. 2).

“Não sei se há vantagens, **aumentou a carga horária** deles e os mesmos não estão dando conta de com qualidade estudar para efetivar uma aprendizagem” (P. 3).

“**Aumento da carga horária, disponibilização dos Itinerário Formativo**, aprofundamento dos estudos e manter a Formação Geral Básica” (P. 4).

“As vantagens do novo Ensino Médio para os alunos, **autonomia estudantil** e correria” (P. 5).

“**Ampliação do conhecimento** do aluno. Oportunizar ao aluno o **entendimento acerca do mercado de trabalho e profissão**” (P. 6).

“Quando trabalhado com professores das áreas, o novo Ensino Médio **tende a ser promissor**” (P. 7).

“**Fortalecimento do protagonismo juvenil** ao **escolher o itinerário de aprofundamento**. Conhecimentos e habilidades trabalhadas que vão além do conhecimento formal” (P. 8).

“Permiti que os alunos façam **opção por uma formação técnica**. Reverter a **evasão escolar**. **Desenvolver projeto de vida**; **aumentar a aprendizagem** dos alunos, etc; acesso às **oportunidades no mercado de trabalho**” (P. 9).

“Para ser sincera, de acordo com a fala de alguns alunos, **não vejo tantas vantagens**, uma vez que alguns **conteúdos tiveram aulas reduzidas** ou cursos ofertados pelo **itinerário não tem despertado muito interesse** dos alunos” (P. 10).

“**Conhecimento prático** e desenvolvimento em algumas áreas profissionais” (P. 11).

“De vantagem eu poderia citar a famoso ditado “**conhecimento nunca é em vão**”. Supostamente ajuda a entrar mais rápido no mercado de trabalho” (P. 12).

Pensando nos pressupostos estabelecidos pela BNCC, o Novo Ensino Médio apresenta diversas vantagens para os alunos da rede pública estadual, visando proporcionar uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas e às necessidades individuais dos estudantes:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

A partir das percepções dos professores participantes, fica evidente que a maioria deles reconhece as vantagens proporcionadas pelo Novo Ensino Médio aos alunos. Consideram o protagonismo e a autonomia oferecidos aos alunos como uma vantagem, uma oportunidade para construir seus caminhos por meio das escolhas dos Itinerários Formativos. Também ponderam que o currículo flexível é uma vantagem para os alunos, pois poderão se aprofundar nas áreas com as quais se identificam, além de terem a oportunidade de permanecerem por mais tempo na escola.

Os professores ainda mencionam o aumento da carga horária, a disponibilização dos Itinerários Formativos e o aprofundamento dos estudos como aspectos positivos do NEM, observando que isso contribui para a ampliação do conhecimento dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais abrangente do mercado de trabalho e das diversas profissões disponíveis.

Outra vantagem destacada é a possibilidade de os alunos optarem por uma formação técnica, o que pode ajudar a reverter a evasão escolar, desenvolver projetos de vida e aumentar a aprendizagem. Isso também abre portas para oportunidades no mercado de trabalho, além de

proporcionar conhecimento prático e desenvolvimento em áreas profissionais específicas. Essas percepções dos professores ressaltam a importância do Novo Ensino Médio em oferecer uma educação mais personalizada e relevante, com profissionais da área e que preparam os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma transição suave para o mundo do trabalho e para uma vida adulta responsável e autônoma. Como citado pelo participante P. 12, “Conhecimento nunca é em vão”.

No entanto, os participantes P. 2 e P. 10 criticam a implementação do NEM, apesar de reconhecerem suas boas intenções. Eles observam que o NEM não está conseguindo preparar efetivamente os alunos para a vida após o Ensino Médio. Além disso, mencionam a redução de aulas de alguns conteúdos importantes da Formação Geral Básica e a falta de interesse dos alunos pelos Itinerários Formativos oferecidos. Essas falhas sugerem uma desconexão entre o currículo proposto e as necessidades e os interesses dos alunos. Portanto, há uma necessidade de revisar e ajustar o programa, para melhor atender a esses objetivos.

Contrariamente às vantagens mencionadas acima, os participantes citaram também as desvantagens, como pode ser observado abaixo:

“Grande número de disciplinas, sobre carregando os alunos, falta de estrutura para trabalhar determinado Itinerário e falta de formação dos professores” (P. 1).

“Redução dos conteúdos da ‘BNCC’” (P. 2).

“Cansaço, falta de vontade de estudar. Eles fazem outros cursos e trabalham também, daí atrapalha a saída desses da escola e muitos não participam da carga horária completa” (P. 3).

“Redução da carga horária da Formação Básica, dificuldade de permanência na escola no sexto horário” (P. 4).

“Diminuição das matérias tradicionais, falta de formação para os professores, dentre outras” (P. 5).

“Itinerários que não atendem as necessidades dos alunos, falta de formação dos professores, descaracterização de disciplinas” (P. 6).

“Falta de profissionais capacitados e falta de estrutura física” (P. 7).

“Divergências em escolas (disciplinas e itinerários), despadronização na grade curricular. Alunos que precisam sair mais cedo pois trabalham” (P. 8).

“Exclui estudantes trabalhadores” (P. 9).

“[...] os alunos não se interessam muito e o pior é a redução da carga horária de conteúdos como geografia” (P. 10).

“Pouca interação professor e aluno; resistência de alguns professores em lidar com o novo” (P. 11).

“Evasão escolar, falta de preparação para vestibulares e ENEM” (P. 12).

Quando se pensa nas desvantagens do Novo Ensino Médio, é notória a preocupação dos professores quanto à redução da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica. Como já visto, com a Lei de nº 13.415/2017, a carga horária mínima do estudante passou para 1.000 horas anuais, sendo distribuídas em 600 para a Formação Geral Básica e 400 para os Itinerários Formativos. Percebe-se, portanto, a diminuição de 200 horas para os componentes curriculares da Formação Geral Básica.

Além das críticas em relação à redução da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica, a maioria dos participantes apontam uma carência na formação dos professores para atuarem nos itinerários formativos. Também pontuaram como desvantagens o “grande número de disciplinas”, causando uma sobrecarga para os alunos (P. 1), além da saída dos alunos no 6º horário, prejudicando a carga horária daqueles que precisam sair mais cedo, devido ao trabalho ou outros cursos que realizam (P. 3, P. 4, P. 9). Para o participante P. 9, especificamente, o Novo Ensino Médio “exclui estudantes trabalhadores”.

Outras desvantagens apontadas incluem preocupações com a estrutura física das escolas (P. 7), Itinerários Formativos que não atendem às necessidades específicas dos alunos (P. 6), resistência de alguns professores a se adaptarem com o novo modelo (P. 11), além da divergência dos Itinerários Formativos oferecidos entre as escolas (P. 8). Essas questões podem criar complicações, especialmente no caso de alunos que precisam mudar de escola, pois podem enfrentar defasagens na aprendizagem relacionada ao Itinerário Formativo.

Após mencionarem as vantagens e as desvantagens do Novo Ensino Médio para os alunos da rede pública, os participantes adentram em: como o Novo Ensino Médio tem influenciado na prática docente dos profissionais da rede pública estadual? Em suas respostas, lemos:

“Aos profissionais docentes, restou entender o despreparo para atuar nos Itinerários Formativos, o que requer **planejamento diário** para ministrar aula” (P. 1).

“Ineficiente” (P. 2).

“Com essa nova prática faz se necessário **mais reuniões pedagógicas e cursos**” (P. 3).

“Influencia o **professor a estudar mais e diversificar a prática pedagógica – metodológica** diversa” (P. 4).

“Influencia de forma impactante uma vez que o **professor não foi preparado para assumir a nova demanda do Ensino Médio**” (P. 6).

“Teoricamente, deveria fazer os **professores buscarem conhecimento** nas novas práticas” (P. 7).

“O professor precisa **se reorganizar** para a nova eletiva que assumiu (além de **estudar para as aulas** de sua disciplina de formação acadêmica)” (P. 8).

“O foco agora retirado das disciplinas e transportado para a vida prática dos alunos, dia-a-dia, **maior diversidade de metodologias** de ensino” (P. 9).

“Influencia no sentido de **exigir maior domínio, conhecimento de alguns temas** e também na tentativa de **despertar o interesse dos alunos**” (P. 10).

“Busca por **aprimoramento** e desenvolvimento pessoal” (P. 11).

“Eu acredito que exige uma **postura dinâmica, corajosa e inovadora** no sentido de estar aberto e aprender fazendo” (P. 12).

O Novo Ensino Médio influencia significativamente na prática docente dos profissionais da rede pública estadual, trazendo consigo uma série de mudanças e desafios que impactam diretamente o trabalho dos professores.

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (Brasil, 2018, p. 470).

Portanto, o Novo Ensino Médio prevê a disponibilidade de diversos Itinerários Formativos, que abrangem tanto a formação acadêmica em uma ou mais áreas do conhecimento quanto a formação técnica e profissional. Ademais, contempla a possibilidade de integração de competências e habilidades de diferentes áreas, resultando na composição de itinerários integrados. Essa abordagem pode ser percebida na fala dos participantes, quando relatam suas percepções sobre o Novo Ensino Médio, a influência nas suas práticas pedagógicas e suas rotinas de trabalho.

Muitos participantes demonstraram enfrentar dificuldade para atuar no Novo Ensino Médio, principalmente com os Itinerários Formativos, sentindo a necessidade de planejar diariamente as aulas do seu componente curricular e dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Alguns expressam desespero (P. 1), enquanto outros destacam o excesso

de trabalho ao realizar os planejamentos diários (P. 8) e a falta de preparo para assumir a nova demanda do Ensino Médio (P. 6). Alguns expressam frustração ou preocupação com essa transição, enquanto outros reconhecem a influência significativa dessa mudança em suas rotinas.

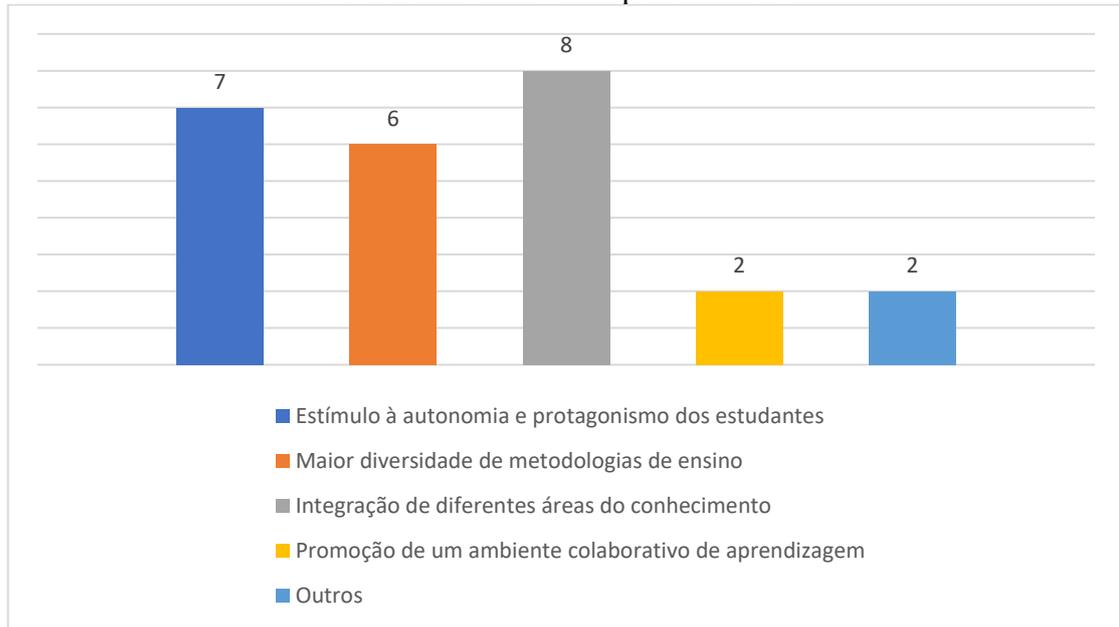
Outras aspirações podem ser percebidas quando os participantes P. 3 e P. 7 relatam acreditar que é preciso ter reuniões pedagógicas e cursos de formação com mais frequência, a fim de se prepararem adequadamente para essas novas práticas exigidas pelo Novo Ensino Médio. Há os que reconhecem o impacto positivo dessa mudança em suas práticas pedagógicas e em suas buscas por metodologias diversas, como relatado pelo participante P. 4. Outros participantes (P. 9 e P. 10) apontam a importância de uma busca constante por conhecimentos dos temas apresentados para os alunos, proporcionando uma aplicação prática dos conteúdos, buscando assim uma abordagem mais contextualizada e relevante para a vida cotidiana dos alunos.

Além disso, alguns veem essa demanda como uma oportunidade de aprimoramento profissional e desenvolvimento pessoal, como abordado pelo participante P. 11. O participante P. 12 se apresentou de forma mais positiva, quando em suas palavras disse: “Eu acredito que exige uma postura dinâmica, corajosa e inovadora no sentido de estar aberto e aprender fazendo”.

Diante dos expostos, pode-se perceber que o Novo Ensino Médio influencia a prática docente dos profissionais da rede pública estadual, exigindo dos professores adaptação das novas práticas, formação continuada e diversificação das metodologias de ensino, com a intenção de proporcionar aos alunos uma educação integral.

Dando continuidade aos questionamentos a respeito da prática docente no cenário da Reforma do Novo Ensino Médio, apresentamos no Gráfico 1 os aspectos relevantes:

Gráfico 1 - Aspectos pedagógicos do Novo Ensino Médio que os professores consideram mais relevantes em sua prática docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados, é percebido que os aspectos pedagógicos do Novo Ensino Médio mais relevantes em suas práticas pedagógicas são: “**integração de diferentes áreas do conhecimento**”. Ao total, oito participantes selecionaram essa opção, destacando, dessa forma, a importância de uma abordagem interdisciplinar que faça a conexão entre as áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos diversos conhecimentos. Na sequência, a opção “**estímulo à autonomia e protagonismo dos estudantes**”, selecionada por sete participantes, demonstra que os professores valorizam a capacidade dos alunos para construir seu próprio conhecimento, sendo responsáveis pela sua aprendizagem e participando ativamente de todo processo educacional.

Já a opção “**maior diversidade de metodologias de ensino**” foi selecionada por seis participantes, indicando a importância de explorar diversas abordagens pedagógicas, visando facilitar a aprendizagem dos alunos.

Considerando a “**promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem**”, apenas dois participantes selecionaram essa opção. Apesar da importância de um ambiente pautado na relação de troca de conhecimentos, na participação efetiva de professores e alunos na construção dos saberes e na promoção de um ambiente saudável, essa opção não foi tão aceita pelos participantes.

Além das opções listadas acima, teve a opção “outros”, sendo essa selecionada por dois participantes, porém não citaram quais seriam.

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

Apesar de a integração de diferentes áreas do conhecimento ser apontada como o aspecto pedagógico mais relevante pelos participantes, seguida pelo estímulo à autonomia dos estudantes e pela diversidade de metodologias de ensino, é preocupante observar que a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem recebeu pouca atenção. Esse aspecto, embora fundamental para uma educação integral e participativa, foi selecionado por apenas dois participantes, o que levanta questões sobre a efetiva implementação da proposta pedagógica do Novo Ensino Médio. A falta de valorização do ambiente colaborativo pode indicar uma lacuna na compreensão dos professores sobre a importância do diálogo, da troca de conhecimentos e da participação ativa dos alunos na construção do saber. Essa discrepância entre o discurso pedagógico proposto e a prática docente evidencia a necessidade de um maior investimento na formação continuada dos professores, além de uma revisão das políticas educacionais para garantir que os princípios da BNCC sejam efetivamente colocados em prática, proporcionando uma educação mais significativa e inclusiva para todos os estudantes.

Finalizando os questionamentos sobre o Novo Ensino Médio, torna-se essencial apresentar a opinião dos professores participantes sobre as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio em relação ao modelo anterior:

“Eu creio que o novo currículo se propôs a algo, **sem a devida formação dos professores, reestruturação da escola** e melhor **esclarecimento à sociedade**. Todavia, **percebo vantagens quanto ao currículo anterior**, no que tange a **interdisciplinaridade** com outras áreas de conhecimento, a aplicação de metodologias ativas, dentre outros” (P. 1).

“As mesmas foram **aplicadas sem uma preparação adequada**, pois o reflexo é muito ruim” (P. 2).

“Investe muito ao estímulo da **autonomia e protagonismo dos alunos** e se fosse mais fácil e tivesse mais recursos a saída dos alunos para pesquisas em laboratórios com mais parcerias com instituto e faculdades isso estimularia realmente os estudantes em aprender e vontade nos estudos, porém não acontece como elaborado pela SEE” (P. 3).

“Os alunos perderam **a Formação Geral Básica com redução da carga horária** de diversas disciplinas” (P. 4).

“A mudança tem como foco garantir uma educação de qualidade à todos os jovens e prepará-los para o mundo do trabalho e a vida em sociedade” (P. 5).

“Na minha opinião pouco mudou só **aumentou a carga horária do aluno** gerando insatisfação dos mesmos” (P. 6).

“Acredito eu que a Ciências da Natureza só tem perdido até o momento” (P. 7).

“Toda mudança traz um susto e um receio, **mudanças sociais** estão acontecendo e a escola está inserida nesse contexto social, vamos crer e dedicar para que essas mudanças venham otimizar esse contexto escolar” (P. 8).

“**Mais oportunidade para os alunos**, principalmente **integração de diferentes áreas de conhecimento**” (P. 9).

“Acredito que essas mudanças não possam ser muito produtivas, já que existem conteúdos que deveriam ter **mais atenção e tempo de ser trabalhado**, que estão ficando mais resumidos e limitados” (P. 10).

“**Vivenciar a prática dos alunos**, pois não ficando somente em teorias” (P. 11).

“Na minha opinião o **excesso de disciplinas cansa o aluno, tira o seu interesse, causa evasão escolar**. Não acredito que seja o melhor caminho. Acredito em uma educação integral que uma matérias essenciais, mas que tenha momentos de descontração, atividades relacionadas a esportes, artes, etc. Atividades práticas que proporcionem novas vivências e despertam interesse genuíno nos alunos” (P. 12).

Analisando essas percepções, torna-se evidente que uma das mudanças significativas ocorridas no Novo Ensino Médio é o aumento da carga horária total, acompanhado pelo acréscimo no número de “disciplinas”, o que tem gerado insatisfação entre os alunos. Essas mudanças têm provocado preocupação também entre os professores, devido à redução na carga horária destinada à Formação Geral Básica (P. 4, P. 6, P. 7, P. 10 e P. 12).

Em decorrência da Reforma do Novo Ensino Médio da publicação da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio em 2018, a nova organização curricular passou a ser mais flexível. Essa nova organização contempla a formação geral básica, organizada por áreas do conhecimento e Itinerários Formativos, espaço de diferentes possibilidades de escolhas pelos alunos, focando nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. Para isso, foi necessária a ampliação da carga horária mínima do estudante na escola.

Além das preocupações mencionadas anteriormente, alguns participantes destacam que as mudanças ocorreram sem uma formação prévia dos professores, sem uma reestruturação das escolas e sem parcerias com outros órgãos, o que tem dificultado a implementação do estímulo

à autonomia e ao protagonismo dos alunos, como observado pelos participantes P. 1, P. 2 e P. 3.

Avançando as análises, percebe-se que alguns participantes veem as mudanças de forma mais positiva em relação ao modelo anterior, no que “tange a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, a aplicação de metodologias ativas, dentre outros”, como mencionado pelo participante P. 1. Outro fator positivo é que pode proporcionar aos alunos mais oportunidades, mais integração entre as áreas de conhecimento, dinâmicas com mais práticas e menos teoria, garantindo uma educação de qualidade, preparando-os para o mundo do trabalho e a vida em sociedade (P. 5, P. 8, P. 9 e P. 11)

Em meio a essas perspectivas divergentes, o participante P. 8 expressa a visão de que “toda mudança traz um susto e um receio, mudanças sociais estão acontecendo e a escola está inserida nesse contexto social, vamos crer e dedicar para que essas mudanças venham otimizar esse contexto escolar”. Assim, fica evidente a complexidade e os diferentes pontos de vista sobre as implicações do Novo Ensino Médio na prática educativa e no ambiente escolar.

6.3 PARTE III – PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste recorte, ocorrerá a transcrição das respostas dos professores diante aos vários questionamentos a respeito da prática docente no cenário da Reforma do Novo Ensino Médio. Para salientar trechos ou palavras pertinentes à pesquisa, serão usados grifos em negrito.

A relevância de uma disciplina, hoje chamada de componente curricular, na formação integral dos alunos do Novo Ensino Médio é fundamental para garantir uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos. No contexto do Novo Ensino Médio, cada componente curricular deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que são essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, isso inclui não apenas o aprofundamento em conteúdos específicos, mas também a promoção de competências socioemocionais, o estímulo ao pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas complexos e a habilidade de trabalhar de forma colaborativa.

Para adentrar à discussão da relevância das disciplinas na formação integral dos alunos do Novo Ensino Médio, será feito um recorte das respostas direcionadas aos professores participantes:

“A disciplina Humanidades e Ciências Sociais, integra a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, e estuda a **diversidade cultural de povos**, a **história local** e as **complexidades da sociedade humana**, assim como, reflete a área como uma ciência” (P. 1).

“Seria muito bom se **houvesse formação, estrutura e material adequado**” (P. 2).

“Penso que ajuda na **orientação e preparação emocional, pessoal** e até **profissional** de um projeto de vida que visa um bom relacionamento consigo e com os outros” (P. 3).

“É importante para **suprir parcialmente as aulas reduzidas** da disciplina de inglês” (P. 4).

“Redação para o ENEM é importante para **ampliar o repertório sociocultural, aperfeiçoar a habilidade de comunicação**, além dos vestibulares é essencial para a vida pessoal e profissional” (P. 5).

“A importância se dá por prepará-los de forma superficial para **o mercado de trabalho**” (P. 6).

“Visando que a disciplina é sobre Inovação e Tecnologia, relevância extrema tanto para **o mundo do trabalho** quanto para a academia” (P. 7).

“Artes do movimento propicia reconhecer (e conhecer) a **cultura corporal, rítmica, expressiva e de qualidades do movimento**. Busca aumentar e integrar práticas corporais nos projetos de vida dos alunos” (P. 8).

“Suma importância, pois estimula **capacidades do pensamento lógico, tomar decisões, autonomia, argumentação pelos alunos**” (P. 9).

“Acredito que seja o **desenvolvimento da leitura, interpretação**, conhecimentos literários e aquisição de boas práticas de escrita” (P. 10).

“**Mercado de trabalho**” (P. 11).

“A minha disciplina Patrimônio Cultural se faz importante devido a conscientização do aluno em questões como **preservação e conhecimento de diversas obras** que fazem parte da nossa cultura” (P. 12).

As respostas dos participantes evidenciam uma diversidade de percepções sobre a importância de suas “disciplinas” no contexto do Novo Ensino Médio, considerando serem essas disciplinas os componentes curriculares do Itinerário Formativo. Alguns enfatizam o papel fundamental na compreensão da diversidade cultural de povos e da cultura corporal, da história local e das complexidades sociais, do conhecimento e da preservação do Patrimônio Cultural (P. 1, P. 8 e P. 12), enquanto outros destacam sua relevância na orientação emocional, pessoal e profissional, visando o desenvolvimento do seu projeto de vida e a preparação para o mundo do trabalho (P. 3, P. 6, P. 7 e P. 11).

Além disso, há menções sobre a preparação para exames como o ENEM e os vestibulares (P. 5), que deve considerar a importância no desenvolvimento de habilidades específicas, como pensamento lógico, tomada de decisões, autonomia e capacidade argumentativa (P. 9), além do “desenvolvimento da leitura, interpretação, conhecimentos literários e aquisição de boas práticas de escrita” (P. 10). Também é ressaltada a contribuição das disciplinas como forma de complementação da carga horária para o componente curricular da Formação Geral Básica (P. 4). Essa variedade de perspectivas destaca a multifuncionalidade das disciplinas no processo de formação integral dos alunos no Novo Ensino Médio. No entanto, é importante notar que o participante P. 2 faz uma crítica ao mencionar a carência na formação de professores, na estrutura e na oferta de materiais adequados, destacando desafios significativos que precisam ser abordados para potencializar o impacto positivo dessas disciplinas na aprendizagem integral dos alunos.

Dando continuidade à discussão em relação às disciplinas, sendo agora abordado os componentes curriculares da Formação Geral Básica, as respostas listadas pelos professores participantes dizem respeito à redução da carga horária em relação ao modelo anterior de educação. Dos doze professores participantes, 8 responderam sim e 4 responderam não.

Ao responderem essa questão, os participantes evidenciaram o impacto que a nova organização curricular trouxe ao reduzir a carga horária da Formação Geral Básica, motivando amplo debate entre especialistas, professores, estudantes e sociedade civil. Essa redução foi observada por praticamente todos os componentes, correspondendo 33% para os que responderam “não” e 67% para os que responderam “sim”, conforme mencionado pelos participantes. Apesar de o professor de Sociologia ter selecionado a opção não, manteve-se com o mesmo número de aulas, sendo 1 aula por semana, refletindo a abrangência das mudanças no novo modelo educacional. Para os participantes P. 5, P. 10 e P. 12, a carga horária não apresentou alteração em relação ao modelo anterior, devido ao componente curricular em questão fazer parte da obrigatoriedade estabelecida pela BNCC ou não ter sofrido alteração, mantendo a carga horário igual ao modelo anterior.

Quando questionados qual seria a carga horária necessária para contemplar o conteúdo para a formação integral do aluno no Novo Ensino Médio, suas respostas refletiram uma variedade de opiniões. Enquanto alguns participantes sugeriram 2 ou 3 aulas semanais (P. 1, P. 4, P. 6 e P. 7), outros sugeriram 5 aulas semanais (P. 9 e P. 11), e o restante não respondeu ou não entendeu a pergunta. Essa variedade de respostas destaca a complexidade de determinar

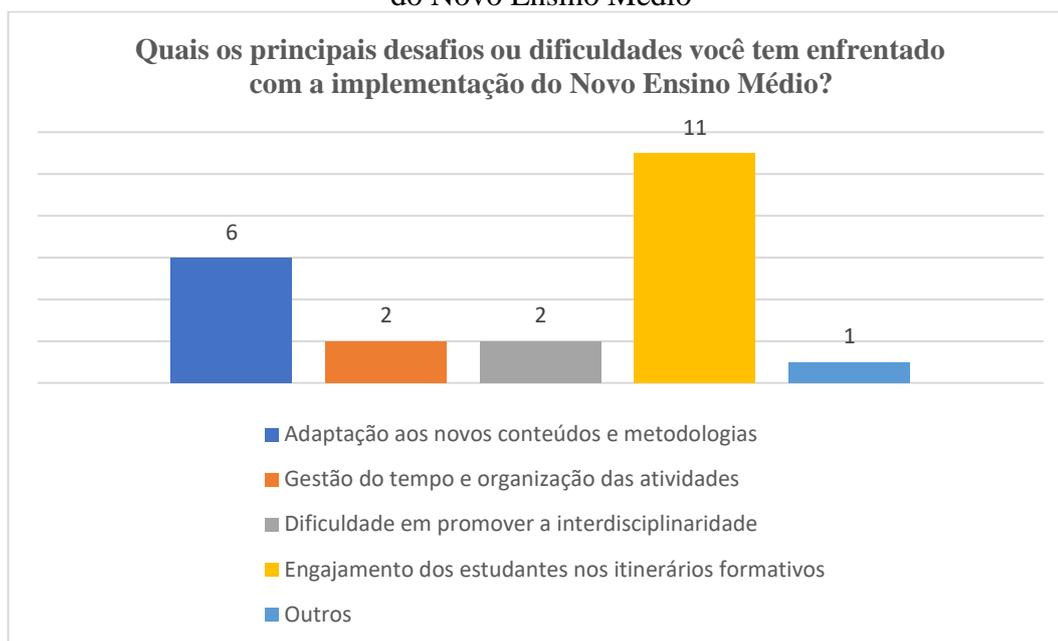
uma carga horária ideal que atenda às necessidades de formação integral dos alunos, considerando os diferentes componentes.

A BNCC estabelece em seu documento as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa do Ensino Médio, considerando as competências específicas para cada área do conhecimento, as quais estão relacionadas às habilidades a serem adquiridas durante todo esse percurso, incluindo as habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, que são componentes obrigatórios ao longo dos três anos do Ensino Médio, tendo como limite 1.800 horas do total da carga horária da etapa, de acordo com a LDB, no seu Art. 35-A, § 3º e § 5º (Brasil, 2018). Diante disso, percebe-se que a variação de carga horária para cada componente curricular já é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dificultando uma maior oferta de horas/aula para os componentes curriculares da Formação Geral Básica.

Com as várias discussões acerca da reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17, e o reconhecimento pelo Ministério da Educação de que a reforma não encontrou apoio de educadores e estudantes, em outubro de 2023 o governo apresentou o Projeto de Lei 5.230/2023, que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O projeto está em discussão na Câmara dos Deputados e já tem proposta de mudanças na Formação Geral Básica, assegurando a obrigatoriedade da oferta de todos os componentes curriculares das 4 áreas do conhecimento e recompondo as 2.400 horas anuais para as disciplinas dos componentes curriculares (Senado Federal, 2024). Dessa forma, os componentes curriculares, após aprovação e homologação do PL 5.230/2023, passaram a ter o aumento desejado e pertinente à carga horária.

Tendo em vista as mudanças ocorridas com o Novo Ensino Médio, os professores participantes foram questionados sobre quais os principais desafios ou dificuldades enfrentaram com a implementação do Novo Ensino Médio.

Gráfico 2 – Desafios ou dificuldades que os professores têm enfrentado com a implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa.

O Novo Ensino Médio passou a ser implementado em todas as escolas públicas e privadas de Minas Gerais em 2022. Com essa implementação, vieram os desafios e as dificuldades em lidar com o novo, por isso a necessidade desse questionamento junto aos professores participantes desse processo.

Analisando suas respostas, pode ser percebido que a maior dificuldade enfrentada está relacionada ao **“engajamento dos estudantes quanto aos Itinerários Formativos”**, uma vez que, até então, a educação brasileira era formada apenas pela Base Nacional Comum Curricular. Com o Novo Ensino Médio, a organização curricular passou a contemplar a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, aumentando a carga horária de 800 horas para 1.000 horas e introduzindo o 6º horário para as escolas públicas.

Outras dificuldades e desafios identificados pelos participantes são com relação à **“adaptação aos novos conteúdos e metodologias”**. Com a introdução dos Itinerário Formativos, a estrutura curricular passou por mudanças significativas, exigindo dos professores revisão de suas práticas pedagógicas, bem como atualização e aprofundamento dos conteúdos abordados, além de uma constante busca por metodologias diversificadas e adequadas aos seus objetivos.

Avançando na análise, por um lado, percebe-se que os participantes consideraram menos desafiadoras e com menor grau de dificuldade as opções **“Gestão do tempo e organização das atividades”** e **“Dificuldade em promover a interdisciplinaridade”**. Por outro lado, a falta de

estrutura nas escolas, inclusive de computadores e internet, torna ainda maior a dificuldade para os professores desenvolverem as diversas metodologias e projetos.

Diante dos desafios e das dificuldades apontados pelos participantes, fica clara a necessidade de formação continuada para os professores, além do apoio consistente da equipe pedagógica. Recursos adequados e infraestrutura melhorados são cruciais para a implementação eficaz das mudanças propostas. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade e que atenda às novas demandas do Novo Ensino Médio, promovendo um desenvolvimento integral dos alunos e preparando-lhes de forma mais completa para os desafios futuros.

Após a identificação dos desafios enfrentados pelos professores, é essencial compreender como eles estão lidando com esses desafios. Como pode ser observado nas respostas a seguir:

“Procurando adotar metodologias ativas para diferenciar as aulas e não aplicar avaliação escrita” (P. 1).

“Criatividade” (P. 2).

“Tendo paciência” (P. 3).

“Informar, conscientizar e adotar estratégias diversas” (P. 4).

“Estou me adaptando à realidade” (P. 5).

“Buscando aprimorar minhas práticas e também meus conhecimentos” (P. 6).

“[...] buscando novas formas de trabalhar” (P. 7).

“Busco desenvolver aulas dinâmicas: com oficinas, recursos tecnológicos, ludicidade, aulas práticas corporais, gestuais, rítmicas, aulas que estimulem a criatividade” (P. 8).

“Realizando trocas de experiências com colegas da área de conhecimento, pesquisando, estudando por conta própria” (P. 9).

“Como já disse, tenho buscado me preparar cada dia mais e buscar caminhos para atrair o interesse dos alunos” (P. 10).

“Busca por aprimoramento diário” (P. 11).

“O maior problema é o engajamento dos alunos, tenho utilizado diversas estratégias para conquista-los” (P. 12).

As respostas dos participantes revelam uma variedade de estratégias e abordagens adotadas para lidar com os desafios associados à implementação do Novo Ensino Médio. A

análise dessas respostas sugere que a maioria dos professores estão buscando ativamente adotar metodologias ativas, criatividade, estratégias diversas para melhorar suas práticas de ensino. Eles estão se empenhando em aprimorar suas práticas e conhecimentos, buscando novas formas de trabalhar, desenvolvendo aulas dinâmicas e realizando trocas de experiências com os colegas. Enfim, utilizando de métodos diversos, a fim de atrair os alunos (P. 1, P. 2, P. 4, P. 6, P. 7, P. 8, P. 9, P. 10, P. 11 e P. 12).

No entanto, apesar desses esforços, alguns participantes relatam a necessidade de exercitar a paciência e se adaptar ao novo modelo de ensino. Além disso, a falta de engajamento dos alunos é destacada como um desafio significativo, sendo um problema para a interação e a aprendizagem (P. 3, P. 5, P. 9 e P. 12).

Reafirmando a análise da questão anterior, enfatiza-se a necessidade de formação continuada para os professores, uma vez que eles enfrentam, diariamente, desafios complexos e variados ao implementar o Novo Ensino Médio. Pensando nessa necessidade, Santana e Noffs (2016, p. 39) trazem uma contribuição ao dizer que a formação continuada “possibilita aos professores uma reflexão teórica sobre sua prática e contribui para a aquisição de novos conhecimentos. Favorece o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos e o aprimoramento no trabalho pedagógico”. E é justamente em relação ao aprimoramento no trabalho pedagógico que os professores têm apresentado queixas, por se sentirem desamparados. Nesse sentido, eles buscam estratégias diversas para apoiar sua adaptação a esse novo cenário educacional, podendo ser observadas em suas respostas relacionadas abaixo:

“A escola propõe debates para nos **incentivar a fazer projetos interdisciplinares** e com isso, melhorar a adesão dos alunos” (P. 1).

“Não vejo sinais. Todas as **áreas e setores da educação muito perdidos**” (P. 2).

“**Fazendo cursos**” (P. 3).

“**Uso de recursos tecnológicos, uso do MAPA e planejamento com flexibilidade**” (P. 4).

“Estou sendo mais afetiva, estou minimizando as distrações em sala de aula, estou utilizando **formas diferentes de apresentar as informações**” (P. 5).

“**Disponibilidade de recursos tecnológicos**” (P. 6).

“Por parte da escola nenhuma” (P. 7).

“Troca de experiências com colegas da escola, de outras escolas, com outros profissionais, com os currículos oferecidos pela SEE, estudando sempre” (P. 8).

“Pesquisa, grupos de estudos, utilização de plataforma de ensino” (P. 9).

“Sair da teoria com foco na prática” (P. 11).

“Nenhuma que eu tive conhecimento” (P. 12).

Ao responderem a essa questão, os participantes evidenciaram a carência de estratégias adotadas para apoiá-los no processo de implementação do Novo Ensino Médio, que é percebido nas respostas dos participantes P. 2, P. 7 e P. 12, ao relatarem falta de orientação e suporte, indicando que todos os segmentos da educação “estão perdidos” e que poucas estratégias de apoio estão sendo oferecidas para os professores. No entanto, o participante P. 1 apresenta um relato mais positivo, quando menciona que a escola tem promovido debates para incentivá-los a desenvolverem projetos interdisciplinares como forma de conquistar a adesão dos alunos.

Apesar da evidente escassez de estratégias institucionais, muitos professores estão adotando suas próprias iniciativas para lidar com a implementação do Novo Ensino Médio, como é o caso dos que buscam por cursos para se atualizar, trocam experiências com os colegas da própria escola e de outras, fazem os cursos oferecidos pela SEE, pesquisam e participam de grupos de estudos. Enfim, estão em busca constante por meio de muito estudo (P. 3, P. 4, P. 5, P. 8 e P. 9).

Outras estratégias também estão sendo utilizadas pelos professores, como os recursos tecnológicos disponíveis, inclusive os materiais disponibilizados pela SEE, como o MAPA, e a utilização de aulas práticas em detrimento de muita teoria (P. 4, P. 6 e P. 11).

Essas respostas refletem a diversidade de abordagens e o impacto variado da implementação do Novo Ensino Médio sobre os professores. Enquanto alguns encontram suporte e oportunidades de crescimento, outros enfrentam dificuldades e falta de orientação institucional. Essa análise destaca a importância de investir em apoio e formação contínua para os professores, a fim de garantir uma transição bem-sucedida para o novo modelo educacional.

Diante da busca por diversas estratégias para se adaptarem às mudanças do novo cenário educacional, os professores compartilharam os resultados positivos que perceberam desde a implementação do Novo Ensino Médio até o momento em que responderam ao questionamento, como pode ser observado abaixo:

“**A introdução de temas e debates que conversam com essa nova geração** e a metodologia de projetos, a que nem sempre é possível no eixo básico” (P. 1).

“**Nenhum**” (P. 2).

“Eu tenho **buscado estratégias melhores** para me adaptar aos desafios em sala tanto de conteúdos quanto relacionamento com os alunos” (P. 3).

“**A aprendizagem com autonomia** e potencialização dos conhecimentos para o mercado de trabalho” (P. 4).

“Até o momento **nenhum**” (P. 5).

“**Nenhum**” (P. 6).

“Apenas vendo a falta de preparo dos colegas e que os alunos tem se tornado protagonistas em nada” (P. 7).

“Como é o primeiro ano que trabalho com o Ensino Médio nessa escola, **não tenho essa observação**” (P. 8).

“**Aprendizagem e interesse da grande maioria dos alunos**, motivação e interesse para alunos e otimismo para futuro profissional” (P. 9).

“Infelizmente **não tenho notado muitos pontos positivos**” (P. 10).

“**Engajamento dos alunos**” (P. 11).

“Eu acredito que nossos **jovens estão mais seguros na escola**, então isso seria um ponto positivo” (P. 12).

Quando os participantes foram questionados quanto aos resultados positivos observados desde a implementação do Novo Ensino Médio, suas respostas refletiram algumas discordâncias. Enquanto 6 participantes do total de 12 relataram não terem observado resultados positivos (P. 2, P. 5, P. 6, P. 7, P. 8 e P. 10), os demais mencionaram ter observado alguns resultados positivos. Entre eles, o participante P. 1, que destacou a introdução de temas e debates relevantes para essa geração e a realização de projetos, algo de difícil realização nos componentes curriculares. O participante P. 3 também disse estar buscando estratégias para melhorar a sua “adaptação aos desafios em sala de aula tanto de conteúdo quanto de relacionamento com os alunos”.

Outros resultados positivos foram observados pelos participantes P. 4, P. 9 e P. 11, no que diz respeito a aprendizagem, autonomia, interesse e engajamento pela maioria dos alunos, além de otimismo para o futuro profissional. O participante P. 12 relatou como sendo um ponto positivo a permanência dos estudantes na escola, acreditando estarem mais seguros ali.

Essas respostas refletem a complexidade e a diversidade de experiências vivenciadas pelos professores diante das mudanças ocorridas na implementação do Novo Ensino Médio. Embora alguns encontrem aspectos positivos, outros ainda estão em processo de adaptação aos desafios encontrados.

Após abordagem dos resultados positivos, o questionário propunha o oposto, ou seja, saber dos professores sobre os resultados negativos que perceberam desde a implementação do Novo Ensino Médio até o momento em que responderam ao questionamento.

“A dificuldade de os alunos **compreenderem os itinerários formativos**, a **baixa adesão ao 6º horário**, falta de planejamento para dar conta do nº de disciplinas” (P. 1).

“**Redução de conteúdos BNCC**. Desgaste aos professores e alunos” (P. 2).

“**Baixo rendimento** dos alunos, piorou” (P. 3).

“**Recursos financeiros e materiais inadequados**, deficiência na estrutura da escola, alunos **sem interesse no ENEM**” (P. 4).

“**Pouco interesse** na participação dos alunos” (P. 5).

“Muita insatisfação dos alunos, **resistência em ficar em sala de aula no sexto horário**” (P. 6).

“Todos possíveis já que a **escola não tem estrutura** ainda pra receber esse novo Ensino Médio” (P. 7).

“Como não trabalhei com o Ensino Médio nessa escola em outros anos não tenho essa observação” (P. 8).

“Tempo, **não participação efetiva** de alguns alunos” (P. 9).

“**Os alunos parecem mais cansados**, com menos vontade de ir e de permanecer na escola” (P. 10).

“**Falta de incentivo** direto ao lidar com os alunos” (P. 11).

“Um ponto negativo é a forma como foi implantado, sem atividades lúdicas. Apenas um grande “Peso” para os alunos” (P. 12).

Nesse quesito, os participantes foram enfáticos ao destacar a baixa adesão e a grande resistência dos alunos em permanecerem na escola no 6º horário. Eles também apontaram a falta de interesse dos alunos nas aulas, especialmente nos componentes dos Itinerários Formativos, e o cansaço decorrente do grande volume de disciplinas, que incluem os 11 componentes curriculares da formação básica e mais 10 dos Itinerários Formativos.

Outros pontos negativos mencionados incluem a falta de estrutura da escola, a falta de recursos financeiros para atividades extracurriculares, materiais inadequados ou inexistentes e o desgaste dos professores devido ao excesso de atividades e à busca constante por materiais e metodologias de ensino.

Esses desafios apontam para a necessidade de uma reavaliação de políticas e práticas inovadoras, tendo a necessidade de encontrar um equilíbrio que promova o engajamento dos alunos e o bem-estar dos professores, garantindo assim uma educação mais eficaz e sustentável.

Ao final de tantos questionamentos, os participantes expressaram suas expectativas em relação ao Novo Ensino Médio, como podem ser vistos nas respostas abaixo:

“Acredito que **haverá mudanças**, sobretudo quanto ao **nº de disciplinas**, mas creio que não será revogado, posto que 2 anos de implementação é pouco para se avaliar se a mudança é positiva ou negativa” (P. 1).

“**Que mude**” (P. 2).

“Penso que **não dura muito**” (P. 3).

“Adequação do Novo Ensino Médio à uma formação eficiente e Formação Geral Básica” (P. 4).

“As minhas expectativas é que realmente o Novo Ensino Médio **tragam bons resultados** e que os alunos se comprometam mais e que sejam ofertados diversos cursos aos profissionais da educação” (P. 5).

“**Que haja reformulação e redução da carga horária**, pois os alunos se encontram cansados e insatisfeitos” (P. 6).

“Espero que com a mudança nas próximas designações profissionais mais novos tenham a possibilidade de adentrar no trabalho e se adequem a essa mudança” (P. 7).

“Apesar de todas dificuldades que encontramos, acredito na educação, acredito na importância dessa ligação professor/aluno, acredito no processo ensino/aprendizagem que nos leva a novos conhecimentos, seja didático, de mundo, de vida” (P. 8).

“**As melhores possíveis**” (P. 9).

“Que haja a inserção de conteúdos que realmente despertem o interesse dos alunos e mais ainda, que realmente acrescentem e enriqueçam seus conhecimentos e, conseqüentemente, seus currículos” (P. 10).

“**Melhoramento na grade curricular**, e engajamento dos alunos” (P. 11).

“Minha expectativa é que **seja reformulado** levando em conta a realidade do aluno brasileiro” (P. 12).

Quanto às expectativas futuras dos participantes em relação ao Novo Ensino Médio, percebe-se uma variedade de percepções, opiniões e anseios, provindas do momento de reflexão de seus sentimentos vivenciados e experienciados ao longo do processo de implementação do Novo Ensino Médio.

Ao responderem essa questão, os participantes evidenciaram o desejo por mudanças. Acreditam que ocorrerão adequações e reformulação da carga horária e, principalmente, quanto ao número de componentes curriculares e Itinerários Formativos (P. 1, P. 2, P. 4, P. 6, P. 11 e P. 12). Apesar de esperar a transformação, o participante P. 3 acredita que não ocorrerão grandes mudanças.

Contrariamente, alguns participantes mantêm a esperança de que o Novo Ensino Médio produza bons resultados na vida dos alunos, na sua formação acadêmica e profissional. Esperam que haja a inserção de Itinerários Formativos que realmente atendam aos anseios e às necessidades dos alunos, proporcionando a construção e o enriquecimento de seus conhecimentos (P. 5, P. 8, P. 9 e P. 10). O participante P. 5 também deseja que sejam ofertados diversos cursos para os professores.

Essa diversidade de expectativas e opiniões ressalta a complexidade da implementação do Novo Ensino Médio e a necessidade constante de ajustes e apoio. É crucial que as políticas educacionais sejam, flexíveis e adaptáveis às realidades e necessidades de professores e alunos. Só assim será possível atingir os objetivos de uma educação mais integrada, relevante e de qualidade, que prepara os estudantes para os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o curso desta pesquisa, procurou-se compreender as percepções dos professores da Escola Estadual Irmã Beata, que atuam ou atuaram nos Itinerários Formativos, em relação ao processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio na cidade de Montes Claros, localizada no norte de Minas Gerais. Nesta pesquisa, abordou-se como a implementação do Novo Ensino Médio, denominada “O Nosso Novo Ensino Médio” pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que apresentou seu início desde o ano de 2021, está sendo efetivamente aplicada na escola, especificamente, pelos professores.

Inicialmente, foi apresentado um retrato histórico das Reformas Educacionais, auxiliando a compreensão do contexto em que a Reforma do Novo Ensino Médio, pautada na Lei 13.415/17, foi apresentada e vivenciada pelos professores. Ao longo dos anos, as reformas na educação têm impulsionado uma maior procura pelo Ensino Médio, o que gerou uma crescente preocupação com a qualidade da Educação Básica. Como resposta a essa demanda, políticas públicas foram implementadas no Brasil, visando a reorganização curricular do Ensino Médio, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento às novas demandas sociais. A Base Nacional Comum Curricular estruturou o currículo em áreas do conhecimento e introduziu os Itinerários Formativos, que focam em áreas específicas de conhecimento e na formação técnica e profissional dos alunos.

Com essa reestruturação do NEM, a carga horária mínima do estudante, antes de 800 horas, passou para 1.000, sendo distribuídas em 600 para a Formação Geral Básica e 400 para os Itinerários Formativos. Ou seja, essa mudança resultou em uma redução de 200 horas para os componentes curriculares da Formação Geral Básica, gerando preocupações entre os professores sobre a suficiência de tempo para cobrir todo o conteúdo necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais trouxe muitas mudanças, não só na organização curricular, mas também na dinâmica escolar. Com isso, vieram desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em lidar com o novo. Muitos relataram que suas disciplinas tiveram a carga horária reduzida, o que comprometeu a abrangência do conteúdo a ser ensinado. Essa redução, aliada ao aumento da carga horária diária dos estudantes para seis horas, gerou resistência tanto dos professores quanto dos alunos. Os alunos, em especial, mostraram pouca aceitação ao sexto horário, devido

aos compromissos pessoais e profissionais fora da escola, além de um desinteresse generalizado pelos Itinerários Formativos.

Os professores também destacaram a falta de clareza e de formação adequada sobre o novo currículo. Muitos relataram que os webinários oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais foram extensos e pouco esclarecedores, obrigando-os a buscar, individualmente, mais cursos e materiais de apoio. A formação continuada foi identificada como um elemento crucial para a adaptação às novas demandas curriculares, porém, foi percebida como insuficiente pelos participantes.

A pesquisa revelou ainda que a nova organização curricular, que agrupa as competências e as habilidades por áreas do conhecimento, oferece uma maior integração dos componentes curriculares, possibilitando uma visão mais holística do aprendizado. No entanto, essa integração exigiu dos professores uma adaptação significativa, incluindo a necessidade de lecionar componentes dos Itinerários Formativos além de suas áreas de formação acadêmica, o que aumentou a carga de trabalho e a necessidade de preparação.

Em termos pedagógicos, os professores consideraram a integração de diferentes áreas do conhecimento, o estímulo à autonomia e ao protagonismo dos estudantes, a diversidade de metodologias de ensino e a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem como aspectos fundamentais. No entanto, a falta de preparação e a carga de trabalho excessiva foram obstáculos significativos.

Chaga-se, portanto, à conclusão de que, para uma implementação mais bem-sucedida do Novo Ensino Médio, é crucial que os órgãos competentes ofereçam uma formação continuada mais robusta e clara para os professores, além de um suporte constante durante todo o processo de adaptação. A colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo é fundamental para superar os desafios e aproveitar as oportunidades pedagógicas que o NEM oferece, garantindo uma educação de qualidade que atenda às necessidades e expectativas dos estudantes.

Diante de tantas angústias e incertezas, ficou clara a importância e a necessidade de uma formação continuada com professores, principalmente mediante às mudanças tão significativas que ocorreram com a implementação do Novo Ensino Médio. Essa ausência de formação continuada é especialmente relevante quando se trata de adotar uma nova metodologia de ensino, como foi o caso da implementação do Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Josimere; TARRAGÓ, Saiuri; FERST, Enia. Tendências pedagógicas e competências gerais da base nacional comum curricular para a educação básica: implicações para o currículo. **Brazilian Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br>. Acesso em: 30 maio 2024.

ASSIS, Sandra Maria *et al.* A reforma de Capanema e as leis orgânicas de 1942: mudanças e permanências no ensino técnico industrial. **Open Science Research II**. V. 2. Ed. Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/a-reforma-capanema-e-as-leis-organicas-de-1942-mudancas-e-permanencias-no-ensino-tecnico-industrial>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice Nacional da Educação Básica**, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer/CP nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1 jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, o dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.3087, de 10 de agosto de 2011**. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=234913>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9940-portaira-1328-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bas es%20para, graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 31 maio 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Cerca de 85% dos dispositivos de metas do Plano Nacional de Educação não devem ser cumpridos no prazo, aponta balanço.** 2020. Disponível em:

<https://campanha.org.br/noticias/2020/06/22/cerca-de-85-dos-dispositivos-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao-nao-devem-ser-cumpridos-no-prazo-aponta-balanco/>. Acesso em: 31 maio 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** 2004. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CONSTANTIN JÚNIOR, José Carlos. **Ensino Médio no Brasil:** análise documental das reformas no período entre 1930 e 2017. 2022. 140 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/b4c255f9-612b-4e7b-94d9-8047457a3489>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação fica escolar no estado de São Paulo:** lembranças de velhos professores. 2009. 243f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13133>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DIAS, Rodolfo Faita. **Percepções de professores e coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada, do ensino de ciências e da diversidade.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16333?locale-attribute=es>. Acesso em: 31 de maio 2023.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade:** atitude e método. São Paulo. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ec5885n>. Acesso em: 09 dez. 2023.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In:* ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em:

https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/ES/Docs/Espirito_Santo_roteiro2.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17):** desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba. 2022. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24804/1/FernandaDePaulaGomides_Tese.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância; ARAUJO, Renan Bandeirante; RIBEIRO, Amanda Cristina. Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. Contínua, 2020. DOI: 10.14393/che-v20-2021-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58227>. Acesso em: 5 dez. 2022.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa**: texto e contextos. 2022. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6201/5/Sandra_Kozakowski2022.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 21 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Cassandra Ribeiro Joye (Coord.), 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Diretrizes Curriculares para a Implantação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Localização Geográfica**. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4692/2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MONTALVÃO, Sérgio de Souza. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação (Online)**, 2021, v. 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/108349>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Sobre a qualidade na Educação Básica**. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o Futuro. Ano XIX – Nº 1 – abril/2009. Secretaria de Educação a Distância. MEC. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 01 maio 2024.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. 284p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23606?show=full>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. **Publicatio UEPG**. Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 26 nov. 2022.

NIELSEN JÚNIOR, Dogenes. **Trabalho e educação profissional no Brasil: a Reforma Capanema (1942)**. 2004. 238p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdi.handle.net/20.500.12733/1597272>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NÓVOA, António. Escola Nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril, 2002, p. 23.

OLIVEIRA, Elza Galdino de. **Formação continuada de professores do ensino básico, técnico e tecnológico: investigação do itinerário formativo**. 2019, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19933?locale=en>. Acesso em: 20 maio 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Artmed, 1999.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. **Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares**. Belo Horizonte, 2018. 168 f.: il.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação.

Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v.1, n. 1, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Irmã Beata, Montes Claros, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis:

Vozes, 1986. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Otaiza-Oliveira-Romanelli-Historia-da-Educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: IbpeX, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso: Porto Alegre, 2013. p. 16-35. Disponível em:

https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1290101/mod_resource/content/1/Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curr%C3%ADculo%20-%20Cap%201%20%28indicado%20por%20Rose%20Cerny%29.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTANA, Terezinha; NOFFS, Neide. **Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+\(1\).pdf](https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Research Gate, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 30 maio 2024.

SENADO FEDERAL. **Ensino Médio pode passar por nova reforma em 2024**. Senado notícias. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio. O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQKJP>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Stella Alves Rocha da; BARBOSA, Jane Rangel Alves. Formação continuada de professores para a atualidade: tecendo relações, trajetórias e desafios entre universidade e escola. In: FERREIRA, Gabriella Rosseti. **A formação docente nas dimensões ética, estética e política**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Cap. 11, p. 140-149. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/formacao-continuada-de-professores-para-a-atualidade-desafios-entre-a-universidade-e-escola.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVÉRIO, Aderlan. **Resenha do livro “Dez novas competências para Ensinar: convite à viagem” de Filipe Perrenoud**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312659749_Dez_novas_competencias_para_ensinar. Acesso em: 23 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

VENAZZI, Loriele Carla Ramon. **Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo**: uma possibilidade de formação descentralizada. Francisco Beltrão, 2019. 169f. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4849#preview-link0>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014. Editado como livro impresso em 2010. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

ZANK, Débora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Foz do Iguaçu, 2020. 147 f. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4960/5/Debora_Cristine_Trindade_Zank_2020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



_____ (local) _____ de _____ de 20__.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: (OPCIONAL)-----

Título do projeto: **ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS.**

Instituição onde será realizado: Escola Estadual Irmã Beata; Rua Dorita Versiani nº 100, Bairro Jardim Brasil, Montes Claros – MG, telefone (38) 32126900

Responsável: Fernanda Augusta Alves de Paula Silva, telefone (38) 991817072, e-mail: fernanda.augusta@educacao.mg.gov.br. CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto “ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS.”, de responsabilidade do Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

Este projeto tem como objetivo, analisar o processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no período de 2021 a 2023, sob o olhar pedagógico dos professores, identificando os desafios e possibilidades.

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

Este projeto se justifica porque em decorrência da Reforma do Novo Ensino Médio, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a regulamentação da Resolução nº 4692/2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresentou em 2021 as Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio. Nesta dissertação será abordado a "Implementação do Novo Ensino Médio", "O Nosso Novo Ensino Médio", "O Novo Currículo adotado no Novo Ensino Médio" e o olhar pedagógico dos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza a pesquisadora a realizar uma entrevista semiestruturada, em local e horário indicados por vossa senhoria. O tempo da entrevista está previsto em 30 minutos. Sua participação é muito importante para contribuir para aperfeiçoamento do processo de implementação do Novo Ensino Médio e, desta forma, também melhorar a qualidade do ensino em nossa cidade.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano como transporte e/ou alimentação. Por participar desta pesquisa todas as precauções para evitar possíveis riscos especialmente a confidencialidade ou perda de anonimato. Assim sendo não será necessário colocar nome ou assinar qualquer documento. Os dados e informações serão codificados e após a pesquisa os questionários serão arquivados e depois incinerados por completo. Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)



que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: _____

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante/responsável e assinatura

Pesquisadora Responsável: Fernanda Augusta Alves de Paula Silva

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

Apêndice 2 – Questionário

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

Título da pesquisa: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS.

Pesquisadora responsável: Fernanda Augusta Alves de Paula Silva

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Caro(a) professor(a), agradecemos por participar deste estudo sobre o Novo Ensino Médio. Suas respostas são essenciais para a compreendermos a sua percepção e experiência em relação às mudanças curriculares e desafios enfrentados na implementação do novo modelo. Por favor, responda com sinceridade e de forma mais detalhada possível.

Suas respostas serão tratadas com confidencialidade.

1. PARTE I – Identificação e formação do Professor

1.1 - Nome do participante
(OPCIONAL): _____

1.2 - Data: _____

1.3 – Formação acadêmica:

Licenciatura Bacharelado

1.3.1 – Licenciatura em qual área do conhecimento: _____

1.3.2 - Ano de conclusão _____

1.4 - Pós-Graduação:

Sim Não

1.4.1 – Cite o nome: _____

1.5 – Situação profissional na SEE-MG:

Efetivo Contratado

1.6 - Tempo de trabalho no Ensino Médio nessa escola? _____

1.6.1 - Carga horária: _____

1.7 – Disciplinas/Itinerários Formativos que você atua?

2. PARTE II - Sobre o Novo Ensino Médio

2.1 - Você participou do processo de implementação do Novo Ensino Médio nessa escola? Se sim, descreva como foi esse processo?

2.2 - Como você viu o processo de implementação na escola?

2.3 – Você acha que houve uma apropriação adequada do currículo do Novo Ensino Médio por parte dos professores?

2.4 - Você participou de algum curso de formação de professores para atuar no Novo Ensino Médio?

() Sim () Não

Se sim, quais foram? _____

2.5 - Como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio nessa escola?

2.6 - Explícite as vantagens do Novo Ensino Médio para os alunos da rede pública estadual.

2.7 - Explícite as desvantagens do Novo Ensino Médio para os alunos da rede pública estadual.

2.8 - Como o Novo Ensino Médio influencia na prática docente dos profissionais da rede pública estadual?

2.9 - Quais dos seguintes aspectos pedagógicos do Novo Ensino Médio você considera mais relevantes em sua prática docente?

- Estímulo à autonomia e protagonismo dos estudantes;
- Maior diversidade de metodologias de ensino;
- Integração de diferentes áreas do conhecimento;
- Promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem;
- Outros _____

2.10 - Qual a sua opinião sobre as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio ao modelo anterior? _____

3. PARTE III - Prática Docente no Cenário da Reforma do Novo Ensino Médio

3.1 Qual a relevância da sua disciplina na formação integral dos alunos do Novo Ensino Médio?

3.2 - A sua disciplina teve redução da carga horária em relação ao modelo anterior?

3.3 - Qual seria a carga horária mínima necessária para contemplar o conteúdo para formação integral do aluno?

3.4 - Quais os principais desafios ou dificuldades você tem enfrentado com a implementação do Novo Ensino Médio?

- () Adaptação aos novos conteúdos e metodologias;
- () Gestão do tempo e organização das atividades;
- () Dificuldade em promover a interdisciplinaridade;
- () Engajamento dos estudantes nos itinerários formativos;
- () Outros: _____

3.5 - E como você tem lidado com esses desafios?

3.6 - Quais estratégias têm sido adotadas para apoiar você na implementação do Novo Ensino Médio?

3.7 - Quais resultados positivos você tem observado até o momento após a implementação do Novo Ensino Médio?

3.8 - Quais resultados negativos você tem observado até o momento após a implementação do Novo Ensino Médio?

3.9 - Quais são suas expectativas futuras em relação ao Novo Ensino Médio?

Muito obrigado por compartilhar suas experiências e percepções. Suas respostas serão valiosas para a compreensão dos desafios e possibilidades do novo Ensino Médio. Caso tenha algum comentário adicional que queira fazer, sinta-se à vontade para escrevê-lo abaixo. Agradecemos novamente pela sua participação.

Apêndice 3 – Carta de Autorização para a Pesquisa

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilma. Senhora Professora

DD. Diretora da Escola Estadual Irmã Beata
Montes Claros, Minas Gerais

Eu, Fernanda Augusta Alves de Paula Silva, mestranda e pesquisadora da Universidade de Uberaba, orientanda do Prof. Dr. Eloy Alves Filho, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS**, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE. O período de realização do projeto está previsto para iniciar-se em julho de 2023 até o mês setembro de 2023.

Dessa forma, vimos solicitar permissão para a realização de coleta de dados para pesquisa, as dependências da Escola bem como entrevistar os professores que se dispuserem a participar do projeto.

Montes Claros, 21 de junho de 2023.



Fernanda Augusta Alves de Paula Silva
Pesquisadora

Concordo com a execução da pesquisa e coleta de dados.



Cláudia de Souza Ferreira Santos
Diretora

Cláudia de Souza Ferreira Santos
Diretora DIII - MASP 824966-6
Nomeação MG 02/01/2023
E.E. IRMÃ BEATA

Escola Estadual Irmã Beata

Apêndice 4 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MONTES CLAROS.

Pesquisador: FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70744323.0.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.179.758

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do relatório que foi colocado em pendência na reunião do dia 26 de junho de 2023, com as seguintes recomendações:

Em que pese a importância e a atualidade da pesquisa que está muito bem justificada documental e socialmente, dado atender a uma legislação que estabelece o Novo Ensino Médio em implantação, voltado a uma reformulação curricular tida como necessária e a requerer formação dos professores para tal, o protocolo apresenta algumas inconsistências que salvo melhor análise deste comitê, demandam esclarecimentos. A saber:

- A pesquisa já foi realizada ou o que se diz no protocolo está em contradição com os fatos?
- Qual o tempo de guarda dos resultados para o descarte dos dados? No PB fala-se em sigilo dos dados após 1 ano e na carta de pedido de autorização fala-se em 5 anos. Não fica claro o que isso representa no contexto da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no período de 2021 a 2023, sob o

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.179.758

olhar pedagógico dos professores, identificando os desafios e possibilidades.

Objetivos Secundários:

- Analisar as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio.
- Verificar se houve uma apropriação adequada do currículo do Novo Ensino Médio por parte dos professores.
- Verificar se houve formação adequada dos professores para atuarem no Novo Ensino Médio.
- Analisar as implicações pedagógicas do Novo Ensino Médio sob o olhar dos professores.
- Identificar a disponibilidade de professores qualificados para atender as exigências do novo currículo.
- Caracterizar os desafios dos professores na implementação do Novo Ensino Médio.
- Apresentar uma proposta de intervenção de uma formação continuada para os/as professores/as que atuam nos itinerários do Novo Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo. Os benefícios superam os riscos que estão indicados e com medidas protetivas previstas. Os benefícios dividem -se em diretos e indiretos e seguem detalhados, conforme se retira da proposta:

"Riscos: Em pesquisa sempre existem riscos. Mas todos os cuidados para preservar o anonimato dos participantes serão tomados. A construção de bancos de dados será feita a partir de numeração dos questionários por meio de algarismos, sendo de 0 a 9 cada algarismo, visando a manutenção do anonimato dos participantes. A determinação da numeração será implementada em ordem crescente (001 a 999), mediante ordem cronológica de

data de preenchimento do formulário, caso ocorra formulário com a mesma data de preenchimento, prevalece a ordem alfabética (A-Z) e/ou idade, para que assim o sigilo e a confidencialidade sejam mantidos. . Para a realização de construção de dados, apenas a pesquisadora e o orientador terão acesso aos formulários, ou seja, apenas as duas pessoas envolvidas diretamente no projeto. Nesse sentido, em nenhuma circunstância, durante a coleta de dados, haverá envolvimento de mais pessoas. É importante ressaltar que a coleta de dados a partir dos questionários será realizada exclusivamente após a aprovação pelo Comitê de Ética, programada para o mês de julho de 2023. Por fim, o descarte será feito 5 anos após a defesa da dissertação, isto é, em meados de setembro de 2027, por meio de exclusão definitiva do armazenamento digital e, picotagem e insineração [sic] dos dados que tiverem em formato físico. Não serão armazenados dados e informações em computadores que estejam conectados à

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8818 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.179.758

internet.

Benefícios: Diretos: A partir do diálogo com os professores que ministram aula nos itinerários formativos será elaborado e ministrado um Curso de formação continuada. Aprimoramento das relações interpessoais e de saberes em prol da transversalização do conhecimento científico e práticas educativas e pedagógicas. Elaborar dialogicamente um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada para os profissionais docentes que ministram aula nos itinerários formativos da escola pesquisada, bem como outros que se interessarem, de forma gratuita.

Indiretos. O conhecimento gerado da pesquisa, baseado em dados concretos e oriundos diretamente das escolas contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderão melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio em Montes Claros.

Disponibilidade de dados primários e recentes sobre a educação no município. Formação inicial dos professores para que atuem nos itinerários do Novo Ensino Médio. Publicações em eventos científicos locais, nacionais ou internacionais, revistas e periódicos sobre a formação inicial de professores e as práticas pedagógicas no chão da escola."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente, está bem delineada e apresenta relevância social e científica.

A metodologia para a coleta e análise de dados é viável, permite o alcance dos objetivos e mostra-se coerente com a natureza do curso e seus propósitos formativos. No que respeita à avaliação ética, o apresentado atende ao recomendado pela resolução 510-2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo. Seguem anexados:

- 1 O Projeto em formato PB.
- 2 O projeto completo.
- 3 Roteiro de entrevista semiestruturada.
- 4 Termo de consentimento livre e esclarecido.
- 5 Carta da pesquisadora.
- 6 Carta de autorização para a realização da pesquisa.
- 7 Folha de rosto assinada

Recomendações:

- 1 Onde se lê no PB, campo para assinalar sim ou não em relação à guarda de sigilo total por 5

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: oep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.179.758

anos igual ao que se diz no pedido de autorização, avaliar se é isso mesmo ou se é por 1 ano, conforme anteriormente apontado.

2 Completar cronograma no PB.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando os ajustes e a indicação de que o projeto será ainda executado e, por isso, fica claro que está de acordo com a exigência de aguardar aprovação do CEP, somos pela aprovação da proposta, salvo melhor análise deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 12/07/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2163677.pdf	07/07/2023 15:44:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO FERNANDA CORRIGIDO.pdf	07/07/2023 15:25:20	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO CEP FERNANDA.pdf	22/06/2023 17:05:54	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CEP.pdf	22/06/2023 16:43:57	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TEER MODE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf	22/06/2023 16:41:51	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA PESQUISADOR RESPONSÁVEL.pdf	22/06/2023 16:39:51	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.pdf	22/06/2023 16:38:18	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.179.758

Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	22/06/2023 16:34:52	FERNANDA AUGUSTA ALVES DE PAULA SILVA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 13 de Julho de 2023

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8818 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

ANEXO

Anexo 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno

ANEXO IV												
MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO												
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano			
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00	
		Física	1	40	33:20	1	40	33:20	2	80	66:40	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20	
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		SUBTOTAL	18	720	600:00:00	18	720	600:00	18	720	600:00	
	Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
		Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
Eletiva 1			1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
Eletivas		Eletiva 2	1	40	33:20:00	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	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							
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00							
Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*		Componente 1				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 2				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 3				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 4				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
SUBTOTAL		12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00		
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00	30	1200	1000:00	
LEGENDA		Dias Letivos: 200										
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos										
A/A = AULAS ANUAIS		Nº de aulas/dia*: 6										
H/A = HORAS ANUAIS		Nº de semanas/ano: 40										

Fonte: Resolução SEE nº 4. 954, de 05 de fevereiro de 2024.