

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS EM ESCOLAS MINEIRAS

Rayane Oliveira da Silva, Joanna D'Arc Germano Hollerbach

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13120>

Submetido em: 2025-08-30

Postado em: 2025-10-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS EM ESCOLAS MINEIRAS

RAYANE OLIVEIRA DA SILVA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5906-4231>  
<[rayoliveirasilva10@gmail.com](mailto:rayoliveirasilva10@gmail.com)>

JOANA D'ARC GERMANO HOLLERBACH<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3931-7836>  
<[joana.germano@ufv.br](mailto:joana.germano@ufv.br)>

<sup>1</sup> Mestra em educação pela Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Professora do departamento de educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo identificar e analisar as percepções de professores e coordenadores de duas escolas (escola A e escola B) em Minas Gerais sobre o processo de implementação da reforma do Ensino Médio de 2017, especialmente sobre o repasse das informações entre secretaria e escola. Ademais, também se fez necessário um estudo bibliográfico sobre o ensino médio no estado de Minas Gerais com o objetivo de compreender as políticas para esse nível de ensino no estado até a implementação da Lei n.º 13.415/2017. Das entrevistas, destacamos duas categorias neste artigo, quais sejam: (1) ausência de diálogo com a comunidade escolar e (2) a percepção do corpo docente sobre o impacto da citada Lei na vida escolar dos estudantes. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2011) e Moraes (1999), de modo a identificar as categorias de análise e dialogar teoricamente com Ferreti e Silva (2017), Florestan (2020), Gramsci (2022) e Ortega (2023). A partir desse estudo, conclui-se que os desafios identificados não residem apenas na intenção das políticas educacionais, mas principalmente no êxito da comunicação e adoção dessas políticas pelas escolas.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio, educação em Minas Gerais, percepção dos agentes educativos, educação básica.

## CHALLENGES OF THE HIGH SCHOOL REFORM IMPLEMENTATION: PERCEPTION OF EDUCATIONAL AGENTS IN SCHOOLS OF MINAS GERAIS

**ABSTRACT:** The current article aims to identify and analyze the perceptions of educational agents in Minas Gerais through interviews with teachers and coordinators from two schools (School A and School B). A bibliographical study on high school in Minas Gerais was necessary to understand the policies for this educational level concerning the implementation of Law No. 13,415/2017. Two categories were highlighted in this article: (1) the absence of dialogue with the school community, and (2) the perception of the teaching staff regarding the impact of the aforementioned law on students' school life. For this, we utilized content analysis as established by Bardin (2011) and Moraes (1999), in order to identify the categories of analysis and theoretically engage with Ferreti and Silva (2017), Florestan (2020), Gramsci (2022), and Ortega (2023). From this study, it is concluded that the identified

challenges do not stem solely from the intentions of educational policies but primarily from the effectiveness of communication and the adoption of these policies by schools.

**Keywords:** high school reform, education in Minas Gerais, perception of educational agents, basic education.

## **DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERCEPCIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN ESCUELAS DE MINAS GERAIS**

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar las percepciones de profesores y coordinadores de dos escuelas (escuela A y escuela B) en el estado de Minas Gerais sobre el proceso de implementación de la reforma de la Educación Secundaria de 2017, especialmente en lo que respecta a la transmisión de información entre la secretaría y la escuela. Además, fue necesario realizar un estudio bibliográfico sobre la educación secundaria en el estado de Minas Gerais con el fin de comprender las políticas educativas para este nivel de enseñanza en el estado hasta la implementación de la Ley n.º 13.415/2017. A partir de las entrevistas, destacamos dos categorías en este artículo, a saber: (1) ausencia de diálogo con la comunidad escolar y (2) la percepción del cuerpo docente sobre el impacto de dicha Ley en la vida escolar de los estudiantes. Para ello, utilizamos el análisis de contenido según lo establecido por Bardin (2011) y Moraes (1999), con el objetivo de identificar las categorías de análisis y dialogar teóricamente con Ferreti y Silva (2017), Florestan (2020), Gramsci (2022) y Ortega (2023). A partir de este estudio, se concluye que los desafíos identificados no residen únicamente en la intención de las políticas educativas, sino principalmente en el éxito de la comunicación y adopción de dichas políticas por parte de las escuelas.

**Palabras clave:** reforma de la educación secundaria, educación en Minas Gerais, percepción de los agentes educativos, educación básica.

## **INTRODUÇÃO**

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social que se encontra em constante movimento em função das relações de poder no plano nacional e internacional. Neste contexto, as políticas educacionais e as reformas curriculares são acionadas como instrumentos vitais para alinhar o processo educativo às necessidades contemporâneas das forças políticas que detém a hegemonia.

Esse processo vem se desenrolando no Brasil e nos seus entes federativos com particularidades. Especificamente no estado de Minas Gerais, em resposta à Lei n.º 13.415/2017, que promoveu o chamado novo ensino médio, tem implementado as mudanças e, assim, produzido implicações importantes para o funcionamento das unidades escolares e, sobretudo, para a formação humana na última etapa da educação básica.

Nesse sentido, este artigo tem como foco a análise da implementação da Reforma do Ensino Médio por meio do *Plano de ação de implementação do itinerário formativo* (Minas Gerais, 2022) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), destacando a integração das diretrizes curriculares na realidade mineira, de acordo com os atores educacionais de duas escolas envolvidas nesse processo.

O processo de reforma curricular no Ensino Médio tem se mostrado embasado nos discursos empresariais disseminados pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), uma união de organizações vinculadas a grandes corporações. Este artigo explora a dinâmica de implementação da Lei n.º 13.415/2017 que define mudanças no ensino médio, a fim de desenvolver e preparar jovens para as incertezas do capitalismo contemporâneo.

É importante destacar que, segundo Laval (2019) pesquisas na área da educação apontam que esse interesse empresarial pela educação está vinculado a necessidade de aumento da produtividade de seus negócios. Entretanto, do mesmo modo que a produtividade empresarial não depende apenas da qualidade da educação, a efetividade dessas reformas depende não apenas da qualidade das políticas elaboradas, mas, crucialmente, da capacidade do sistema educacional de implementar essas políticas com a estrutura necessária para garantir uma educação pública, igualitária e para todos, conforme os artigos 4º e 5º da Lei n.º 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa questão torna-se especialmente relevante quando analisamos a Lei n.º 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, em Minas Gerais, considerando que a implementação efetiva dessas políticas depende da comunicação e execução dentro da estrutura educacional. Nesse sentido, investigamos como as informações são compartilhadas e aplicadas pelos agentes educacionais diretamente envolvidos no processo escolar.

Para isso, entrevistamos professores, supervisores e diretores de duas escolas da rede pública mineira, entre agosto e outubro de 2023. As entrevistas foram aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa, através da plataforma Brasil sob o n.º: CAAE 69900823.6.0000.5153 e Parecer n.º 6.174.615. Através da análise dessas entrevistas delimitamos um panorama de como se deu a implementação da Reforma do Ensino Médio em duas cidades da Zona da Mata Mineira. A abordagem qualitativa dessas entrevistas nos permite compreender como as dinâmicas internas, associadas à aplicação da política educacional, influenciam o resultado da reforma, na prática. O trabalho apresenta uma discussão crítica sobre os mecanismos de implementação utilizados pela SEE/MG e propõe reflexões sobre a luta pela revogação completa da reforma curricular, destacando a necessidade de promover uma educação de qualidade socialmente referenciada, em consonância com as demandas e expectativas das trabalhadoras da educação.

## **O PANORAMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

A gestão e a organização do Ensino Médio na rede pública mineira são coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que, não atuando de maneira isolada em todo o território estadual, enfrenta múltiplas influências tanto do governo federal, quanto dos governos municipais. Pensando em um histórico dos últimos vinte anos e com objetivo de visualizar uma parte do processo de desenvolvimento do ensino médio em Minas Gerais, esse artigo trata dos governos a partir de 2003.

Desde 2003 e ao longo das duas últimas décadas, a administração educacional mineira, sob a égide do programa *Choque de Gestão*, implementado no governo Aécio Neves (2003-2010), enfatizou a implementação de políticas de eficiência administrativa. Isso incluiu a formalização de Acordos de Resultados e a execução frequente de avaliações de desempenho dos funcionários, promovendo um

modelo de gestão focado em resultados em detrimento de uma abordagem mais qualitativa (Queiroz, 2009).

Tal realidade demonstra a subordinação das políticas educacionais a uma lógica econômica, visto que a métrica passa a ser um entendimento restrito de eficiência: produzir mais com menos dinheiro - o que não é capaz de medir o efeito da educação sobre os seus estudantes e a sociedade (Augusto, 2013).

A partir deste paradigma administrativo, a equipe que assumiu a SEE/MG, em 2003, desenvolveu uma proposta destinada para o segmento do Ensino Médio em 2006. Essa mudança de gestão se materializou com a publicação da Resolução SEE nº 753/2006 no Diário Oficial, delineando a estrutura dos estabelecimentos educacionais que integrariam o *Projeto Escolas-Referência* (Minas Gerais, 2006a).

Este projeto foi configurado como um laboratório experimentação em escala reduzida (projeto-piloto) de uma nova possibilidade de organização educacional, congregando cerca de 10% das escolas consideradas as mais significativas da rede estadual (precisamente 213 instituições), designando-as como epicentros para a difusão de melhorias educacionais em toda a rede, conforme delineado pela SEE/MG nos objetivos estipulados pela resolução correspondente.

A Resolução SEE nº 753/2006 - que tratava das Escolas Referência - introduziu inovações ao propor um currículo padronizado para o primeiro ano do Ensino Médio (Minas Gerais, 2006a), enquanto concedia às escolas a liberdade de organizar os currículos por áreas do conhecimento (ciências biológicas, exatas e humanas) nos segundo e terceiro anos, a depender da decisão de cada instituição.

É importante enfatizar que a autonomia mencionada se referia à capacidade da instituição de definir seu currículo; já para o estudante, a escolha de uma área específica de conhecimento só era viável se a instituição oferecesse duas ou três opções de áreas e se o aluno tivesse alcançado um rendimento superior a 70% em todas as disciplinas no ano letivo anterior. (Minas Gerais, 2006)

Essa estrutura de organização aplicava-se as modalidades de Ensino Médio na rede estadual, incluindo o Ensino Médio Regular Diurno e Noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com duração de dois anos, e o Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Médio, com duração de um ano e meio (Minas Gerais, 2006).

Adicionalmente, a resolução previa a inclusão de uma segunda língua estrangeira para os estudantes do segmento das Ciências Humanas, bem como a oferta de, no mínimo, dois cursos na área de tecnologia para a Formação Inicial para o Trabalho (FIT) dos alunos – uma iniciativa que perdurou até 2011. O FIT caracterizava-se pela oferta de cursos breves, variando de 40 a 60 horas, realizados nos laboratórios de informática das escolas estaduais, onde os estudantes eram capacitados no uso de softwares diversos, como CAD, GIMP, Office, HTML, entre outros (Minas Gerais, 2008)

A abrangência da Resolução SEE n.º 753/2006 (Minas Gerais, 2006a) foi posteriormente expandida em 2007, por meio da Resolução SEE n.º 833/2006 (Minas Gerais, 2006b), para incluir as *Escolas Associadas ao Projeto Escolas-Referência*. Elas eram selecionadas pelas próprias Escolas-Referência iniciais, visando expandir o escopo do projeto-piloto original. A expansão do número de instituições englobadas sob esta nova organização ocorreu com poucas modificações significativas em relação à anterior, destacando-se a extensão do Ensino Médio Regular Noturno para três anos e meio.

A análise dessas resoluções mostra que já havia em Minas Gerais um movimento anterior que só passou a existir em âmbito nacional em 2009, quando o MEC encaminhou uma consulta para o CNE sobre proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. Em junho de 2009, o CNE aprovou o Parecer n.º 11, instituindo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para reformar o ensino médio, incluindo a redefinição curricular. Em outubro de 2009, o MEC editou a Portaria n.º 971, instituindo o Programa Ensino Médio Inovador.

Outra semelhança entre os projetos desenvolvidos em Minas Gerais e a Reforma do Ensino Médio definida na Lei n.º 13.415, de 2017, é a formação técnica concomitantemente com o ensino médio regular, com objetivo de preparação para a empregabilidade, a redução de carga horária da maioria das disciplinas (exceto português, matemática e inglês) e possibilidade de escolha de itinerários formativos no segundo e terceiro anos do ensino médio. A partir dessa constatação, seria de se esperar que a implementação do novo ensino médio fosse facilitada no estado de Minas Gerais, visto que a SEE e suas escolas já conheciam um modelo semelhante e já deveriam ter preparado seu corpo docente e sua estrutura física para esse formato de educação.

Após cinco anos da implantação do *Projeto Escolas-Referência*, temos no estado de Minas Gerais outro projeto destinado ao segmento do ensino médio, que vai na mesma direção do citado anteriormente, conhecido como Projeto *Reinventando o ensino médio* (REM) (Minas Gerais, 2012). A partir da Resolução SEE n.º 2.442, de 7 de outubro de 2013, o REM foi implementado de forma gradativa em todas as escolas do estado até 2014, sobre três pilares fundamentais: Significação/Identidade, Qualificação Acadêmica e Empregabilidade (Costa; Araújo; Souza, 2016).

Dentro desses pilares apresentam-se os objetivos norteadores do projeto, como a garantia de uma formação voltada para as competências e habilidades envolvidas na empregabilidade, com excelência no processo de ensino e aprendizagem, preparando o estudante para o seu prosseguimento nos estudos dentro e fora da rede pública estadual de educação.

Diante disso, mostra-se mais uma vez, que as diretrizes curriculares para o ensino médio desenvolvidas em Minas Gerais nos últimos 15 anos, pelo menos, já defendiam a valorização do “aluno como ser participante da construção de sua história e como agente de intervenção social” (Souza, 2016, p. 57).

### **Estrutura contemporânea do ensino médio mineiro**

A estruturação das instituições de Ensino Médio em Minas Gerais, durante o período 2011-2017, foi regida por duas normativas da SEE/MG: a Resolução SEE n.º 2.017/2011 e a Resolução SEE n.º 2.030/2012. Essa bifurcação normativa é explicada pela existência de um conjunto restrito de escolas (onze, no total) selecionadas como campo de experimentação para um novo arranjo curricular pela Secretaria, no âmbito do *Projeto Reinventando o ensino médio*. Essas instituições estão localizadas na região norte de Belo Horizonte, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B. A diretriz para essas unidades foi delineada pela Resolução SEE n.º 2.030/2012, cujo exame detalhado ocorrerá mais adiante neste trabalho. A configuração das demais instituições educacionais foi determinada pela Resolução SEE n.º 2.017/2011.

A configuração curricular estabelecida pela Resolução SEE n.º 2.017/2011 aboliu a divisão por áreas do conhecimento, um modelo sugerido por legislações anteriores, assegurando a conclusão

sob este antigo esquema - ciências naturais, ciências humanas, matemática e suas tecnologias - apenas para estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio em 2012. Ademais, finaliza-se o *Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Médio* e as iniciativas de Formação Inicial para o Trabalho. Com isso, a nova legislação redefiniu o Ensino Médio abrangendo as modalidades Regular Diurno, Regular Noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta legislativa estipula uma estrutura unificada para todas as modalidades de ensino no nível médio, enfatizando os princípios articulados no artigo 3º: “No 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC, definidos pela Resolução SEE nº 666, de 08 de abril de 2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no ANEXO II desta Resolução” (Minas Gerais, 2011, p.1).

O parágrafo acima faz referência à Resolução SEE nº 666/2005, indicando que, embora a resolução que estava em vigor tenha revogado os termos das Resoluções SEE n.º 1.025/2007 e n.º 1.255/2008, ela reafirma a validade da Resolução SEE n.º 666/2005, que exigia a aderência aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Desse modo, ficou assegurada a definição explícita dos conteúdos que devem integrar o currículo escolar. Nesse segmento, enfatiza-se, ainda, a necessidade de cumprir com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a inserção de um Idioma Estrangeiro Moderno no currículo, sendo que, dentre os CBCs, somente a língua inglesa é abordada.

Na estrutura educacional pública do estado de Minas Gerais, a implementação da legislação federal que estabelece a integração do idioma espanhol ocorreu por meio desse segmento (Brasil, 2005). No entanto, uma análise detalhada dos anexos da Resolução revela que o espanhol foi introduzido no currículo do primeiro ano apenas como uma matéria eletiva para os estudantes, sem previsão de continuidade no segundo e terceiro anos do Ensino Médio. A continuidade da oferta do espanhol em toda a sequência curricular só seria possível se a instituição educacional selecionasse o espanhol como a língua estrangeira moderna incorporada aos módulos-aula, excluindo, assim, o inglês da programação.

Além disso, a SEE/MG implementou um projeto experimental envolvendo onze escolas da região norte de Belo Horizonte (Metropolitana C), participantes do projeto denominado *Reinventando o ensino médio* a partir de 2012. Essa iniciativa teve sua estrutura definida pela Resolução SEE n.º 2.030/2012, apresentando uma abordagem educacional consideravelmente distinta em relação às expectativas para o Ensino Médio.

A implementação dessa Resolução ocorreu de maneira progressiva nas escolas, começando com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio e, subsequentemente, estendendo-se aos segundos e terceiros anos ao longo de três anos, com vistas a assegurar a continuidade educacional dos estudantes novos e a conclusão para aqueles já inseridos sob a estrutura curricular previamente estabelecida.

Para os novos alunos do primeiro ano, o programa estipulava um currículo semanal de 30 módulos-aula, dos quais 20 são dedicados aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) estabelecidos pela Resolução SEE n.º 666/2005 e os 10 módulos restantes visam o desenvolvimento de competências e habilidades focadas na empregabilidade (Minas Gerais, 2005). Para o ano de 2012, as áreas de concentração especificadas foram Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo.

A escolha do itinerário na vertente de empregabilidade é determinada pelos estudantes durante um seminário realizado no começo do primeiro ano letivo, momento em que os alunos selecionam uma das áreas de empregabilidade disponíveis. Esse evento é organizado pelo Coordenador

do Projeto em cada instituição, uma posição instituída pela Resolução especificamente para implementar o Projeto e que, administrativamente, é reconhecida pela atribuição de um adicional remuneratório equivalente ao de um vice-diretor.

Consequentemente, em Minas Gerais, a carga horária total do Ensino Médio nas instituições abarcadas pelo projeto *Reinventando o ensino médio* foi aumentada de 2.500 para 3.000 horas. Passados quatro anos desse projeto, tivemos implementada a medida provisória n.º 746, no dia 22 de setembro de 2016, que mais uma vez propôs mudanças para o ensino médio ao instituir a política de fomento à implementação de escolas de nível médio integral, entre outras providências.

Vale a pena refletirmos sobre como esses programas são implementados em caráter "experimental" e se alteram sem sequer passarem por avaliação dos seus processos a partir das pessoas envolvidas no desenvolvimento educacional (professores, estudantes, coordenadores etc.) a fim de identificar se houve uma melhora dos pontos críticos apresentados como argumento para o programa. São programas sem qualquer alinhamento científico consolidado, que se prestam a tornar as escolas laboratórios de políticas de governo com finalidade de angariar capital político dentro do período que determinado grupo político está no poder (como é o caso do *Projeto Escolas-Referência* de 2006 que já citamos). Isso, inclusive, faz com que os profissionais que estão no chão da escola se desinteressem e desconfiem de todo "novo" programa que surge e não se empenhem na implementação, já que não são ouvidos em quaisquer das etapas de elaboração (o que apareceu nas entrevistas concedidas para este trabalho).

### **Crítica à reforma do ensino médio: possíveis efeitos na educação pública e no futuro do Brasil**

Criada em caráter emergencial e determinada pelas lideranças políticas que acreditavam que o ensino médio precisava passar por uma reestruturação urgente, foi lançada em dezembro de 2016, a Medida Provisória (MP) n.º 746 que instituiu mudanças no segmento do Ensino Médio brasileiro.

A partir da ementa da medida provisória temos que a MP:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Brasil, 2016, p.1)

Logo em seguida, em fevereiro de 2017, a MP n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415, que legitimou essas modificações como parte da legislação brasileira corrente. A lei estabeleceu todas as indicações da MP, que foram aceitas com poucas modificações. A primeira mudança foi no estabelecimento de uma porcentagem de carga horária para a BNCC e para as áreas do conhecimento,

visto que na MP essa flexibilização não tinha limite de variação percentual; a segunda mudança também de refere à carga horária, visto que a Lei propôs um aumento gradual no total de horas letivas de 800 para 1.000 horas, podendo chegar posteriormente às 1.400 horas sugeridas na MP; a terceira mudança apresentada na Lei delimitou os critérios para considerar profissionais com notório saber nas funções de professores (para o percurso do ensino técnico) de acordo com cada sistema de ensino, enquanto na MP não era tão específica e só abria a possibilidade de atuação dos profissionais com notório saber e não especificava como seria essa contratação; a quarta mudança da Lei foi o restabelecimento da obrigatoriedade das disciplinas de artes e educação física, mas manteve a flexibilização quanto à obrigatoriedade de filosofia e sociologia, sugerida na MP; em sua quinta mudança, a Lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, para guiar a implementação da Reforma do Ensino Médio e seus critérios de avaliação e acompanhamento. Para isso, as escolas teriam que adequar os seus currículos e propostas pedagógicas em até cinco anos, ou seja, até 2022.

Após a implementação da lei, uma série de problemas estruturais foram identificados e percebidos como obstáculos de uma melhora efetiva no Ensino Médio, tais como: a possibilidade de trabalho de profissionais com notório saber, a falta de estrutura física nas escolas, disciplinas incoerentes com a realidade dos jovens, professores deslocados de sua formação inicial e sem conhecimento da disciplina assumida, evasão escolar devido à alta carga horária exigida pela legislação, entre outros (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A questão da carga horária (CH) ampliada em escolas de tempo integral para atender os filhos da classe trabalhadora é complexa. Embora a ampliação da CH possa, em teoria, contribuir para uma escolarização de qualidade, ela se torna problemática quando não vem acompanhada de condições que garantam a permanência dos alunos.

Primeiramente, a ampliação da CH sem a devida estruturação pode resultar em um aumento da pressão sobre os estudantes, especialmente aqueles que precisam conciliar trabalho e estudo. Para muitos alunos da classe trabalhadora, a realidade é marcada pela necessidade de contribuir financeiramente para a composição da renda de suas famílias, o que torna inviável a permanência em uma jornada escolar extensa sem um suporte adequado, como bolsas de estudo, transporte, alimentação e acompanhamento pedagógico. Portanto, a ampliação da CH, por si só, não é negativa; o problema reside na falta de articulação entre a proposta de educação em tempo integral e as condições sociais e econômicas que impactam a vida dos estudantes.

As subsequentes mobilizações nas escolas demonstraram a insatisfação de professores e acadêmicos com uma série de pontos que não foram atendidos pela Lei e que impossibilitam uma mudança efetiva no ensino médio, como: redução de disciplinas da formação básica; formação dos professores que ficaram responsáveis pelas disciplinas dos itinerários; escolas sem infraestrutura para oferecerem mais opções de itinerários aos estudantes; falta de professores para os itinerários; instabilidade dos professores licenciados que, de fato, atuam nas redes; sobrecarga maior ainda dos docentes; aumento de aulas vagas; parte profissionalizante frágil; a reforma do ensino médio não prevê nenhum recurso a mais para a construção de novas escolas; toda essa situação, obviamente, resvala nas universidades já que elas são construídas, fundamentalmente, a partir das áreas do conhecimento (Silva, 2023, s.p.).

A motivação dessa pressão origina-se da compreensão, por parte dos estudiosos e analistas da trajetória educacional no Brasil, de que a suposta inovação não passa de uma reformulação regressiva, a mais retrógrada até o momento, superando inclusive aquela promovida durante o regime autoritário empresarial-militar de 1964 a 1985 (Cunha, 2017). Esta reforma pode ser lida como um desrespeito aos jovens pertencentes à classe trabalhadora que acessam ou acessarão o ensino público e que não podem se dedicar somente ao processo educacional, além de representar um retrocesso para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da nação, já que continua delegando papéis de subalternidades a pessoas já marginalizadas, podando as possibilidades de ascensão social.

Em função de todo esse debate que tomou conta do cenário educacional no país, a estratégia adotada pelo Executivo, já no terceiro governo Lula, consistiu em adiar a implementação da lei por 60 dias no ano de 2023 e promover um conjunto de audiências públicas, debates e estudos com o objetivo de colher as percepções de especialistas, docentes, discentes e da população em geral sobre a temática (BBC, 2023, s.p.). Ao término deste percurso consultivo (iniciado em 04/04/2023 e finalizado 90 dias depois), o Ministério da Educação submeteu ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 5.230/2023.

Este projeto, embora sugeriu modificações em determinados aspectos controversos, como a questão da carga horária mínima exigida, preserva a essência da Lei n.º 13.415/2017 do "Novo Ensino Médio". No entanto, a revisão proposta pelo MEC foi prontamente contestada pelos representantes do setor privado e da educação como negócio, vinculados ao movimento "Todos pela Educação".

A primeira contestação girou em torno da diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) nos cursos técnicos, afirmando que, como a FGB é cobrada pelo ENEM, o não atendimento a carga horária mínima nesses cursos afetaria a procura por eles. Outra contestação exige uma carga horária mínima para os percursos formativos flexíveis do currículo, afirmando que deixar a carga de cada sistema educacional pode afetar a qualidade do ensino ofertado. Além disso, interrogam a volta da organização curricular por componentes curriculares ao invés de por áreas do conhecimento, alegando que isso geraria insegurança pedagógica. Questionam também o estabelecimento de cinco percursos de aprofundamento definidos em lei, visto que isso diminuiria a flexibilidade proposta no Novo Ensino Médio. Outra reclamação é a impossibilidade de considerar profissionais com notório saber como profissionais do magistério, o que impediria a contratação com recursos financeiros do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). E por fim, recomendam a estipulação de um prazo para a implementação das 1.400 horas anuais (Todos pela Educação, 2023).

Em manifestações à mídia, esses empresários, juntamente com os acadêmicos que os representam, anunciaram a intenção de modificar a proposta legislativa no Congresso Nacional. Tais estratégias (entrevistas à mídia, divulgação de notas técnicas, publicações em site próprio) foram empregadas pela elite econômica ao longo da história constitucional brasileira, desde o período imperial até a Constituição Federal de 1988, visando obstruir a concretização de avanços sociais e a efetivação de direitos no domínio público.

A estratégia de obstrução alcançou seu ápice em 2023, quando o deputado Arthur Lira, o então presidente da Câmara dos Deputados, designou Mendonça Filho, ex-Ministro da Educação

durante o mandato de Michel Temer e defensor do Novo Ensino Médio, como relator do Projeto de Lei n.º 5.230/2023.

Primordialmente, na MP 746/2016, procurou revitalizar e finalizar a reforma educacional regressiva iniciada sob a administração de Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio do Decreto Lei n.º 2.208/1997, foi instituída formalmente a bifurcação estrutural do sistema educacional, um processo que, apesar de iniciado, não se concretizou plenamente em seus aspectos didáticos (Ferreti; Silva, 2017).

Outra dimensão desta proposta legislativa (MP 746/2016) almejava invalidar as diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução do CNE/CEB em 2012, fruto de extensas negociações. Embora essas diretrizes incorporem a ideologia das competências, elas preservam a concepção do ensino médio como uma fase essencial da educação básica, assegurando uma distribuição equilibrada das disciplinas. Esta distribuição permite aos estudantes compreender as leis naturais a que pertencemos e as ciências sociais e humanas, fundamentais para uma participação crítica e ativa na sociedade. Os itinerários/percursos formativos recentemente propostos, no entanto, desvirtuam na prática o propósito educacional do ensino médio, confinando os jovens a um currículo superficial, fragmentado e empobrecedor, promovendo uma educação deficitária destinada a perpetuar a condição de pobreza em detrimento da formação para a prosperidade (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Esta abordagem constitui ataque ao direito à educação dos jovens que frequentam as escolas públicas, ao privá-los do conhecimento necessário para superar o que Florestan Fernandes (2020) define como o dilema mais profundo e severo da nação: a educação. Fernandes argumenta que a falta de educação é tão prejudicial quanto a fome e a miséria, pois impede os desfavorecidos de conscientizar-se de sua condição e de aprender a resistir.

Ademais, essa reforma perpetua uma segregação educacional, barrando jovens da classe trabalhadora das universidades e carreiras de maior valorização social e econômica, relegando-os a empregos precários ou à informalidade. Tal contexto fomenta a renovação da ideologia do Capital Humano, promovendo um ilusório ideal empreendedor para aqueles excluídos do mercado de trabalho formal, com direitos e condições para uma vida digna.

Esta estratégia configura-se também como uma agressão à nação, conforme apontado por Florestan Fernandes (2020), ao perpetuar a imagem do Brasil como um "gigante de pés de barro". A classe dominante continua aprofundando a condição de dependência ao importar tecnologia e exportar matérias-primas enquanto mantém milhões em condições de fome ou insuficiência alimentar (Fernandes, 2008).

Nessa linha, Schütz e Cossetin (2019) evidenciam que a falta de acesso à educação básica de qualidade para a maioria dos jovens brasileiros não constitui uma mera negligência por parte da elite dominante, mas sim um componente estratégico de um plano meticulosamente executado. A ausência de um plano também pode ser considerada um plano.

Quando a educação se alinha plenamente com as expectativas da sociedade, não se pode afirmar que há crise (Sanfelice, 2003). Parlamentares do Congresso Nacional que representam os interesses da classe dominante não hesitam em aprovar medidas vinculadas ao projeto neoliberal na educação. Portanto, não há surpresas que o projeto de lei substitutivo n.º 5.230/2023 encontre amplo apoio dos mesmos movimentos que sustentaram a criação e aprovação do “novo ensino médio”, como

é o caso do movimento Todos pela Educação, que dedicou uma notícia em seu site para analisar a PL substitutiva - valorizando apenas os pontos positivos e não mencionando aspectos negativos (Todos pela educação, 2023).

É problemático que tanto o MEC quanto lideranças governamentais não tenham adotado, desde o início, uma postura claramente opositora a tal proposta. A explicação para a posição do MEC (já no terceiro governo Lula - 2023 - 2026) reside na sua submissão aos interesses do setor privado da educação e aos especialistas das organizações empresariais que defendem este modelo educacional. Este modelo, um híbrido entre o estatal e o empresarial, orienta os estudantes a uma formação superficial e fragmentada, destinada unicamente a atender às exigências de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), mas que na prática oferece um conteúdo vazio.

Reconhecemos que o governo Lula enfrenta uma maioria legislativa adversa, forçado a negociar em um ambiente dominado por interesses contrários a uma parcela da sociedade, ao mesmo tempo, em que atende às demandas de outros grupos sociais. Contudo, não identificamos um empenho do governo, especificamente do MEC, para contornar politicamente a proposta neoliberal para o ensino médio.

### **O projeto de lei n.º 1.213/2023: a contraposição crítica**

Em contraponto ao Projeto de Lei n.º 5.230/2023, que abordamos anteriormente, os deputados federais Professora Luciene Cavalcante, Sâmia Bomfim, Chico Alencar, Glauber Braga, Ivan Valente e Tarcísio Motta propuseram o Projeto de Lei n.º 1.213/2023. A finalidade da iniciativa foi descrita em sua ementa do seguinte modo: “Revoga a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu a chamada ‘Reforma do Ensino Médio’” (Brasil, 2023, s.p.). A justificativa apresentada no texto, aponta os quatro principais problemas que, na visão dos proponentes, torna indispensável a revogação no novo ensino médio, sendo eles:

1) fragilizar o conceito de Ensino Médio como parte da Educação Básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 2) ampliar a adoção do modelo de Ensino Médio em tempo integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, assim excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da Educação de Jovens e Adultos – EJA; 3) aprofundar as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação; e 4) terceirizar partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional, como institutos empresariais, organizações sociais e associações privadas. (Brasil, 2023, s.p.).

Além desses principais problemas apresentados, o texto também aponta todos os tópicos de outras leis nacionais que estão sendo desrespeitadas, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e a Constituição Federal (CF), concluindo então que “a vigência da Lei n.º 13.415/2017 consiste no caos instalado, algo de que a educação brasileira, tão carente de avanços, não necessita. Além disso, a dita “reforma” afronta o inegociável direito social à Educação” (Brasil, 2023, s.p.).

A partir disso, abordar o Projeto de Lei n.º 1.213/2023 requer uma compreensão profunda do cenário educacional e político brasileiro, visto que surge em um contexto de reformas educacionais

contínuas, marcadas por debates acalorados e divergências ideológicas, refletindo a análise feita por Lombardi (2011) sobre as funções sociais da educação e como ela serve para perpetuar as estruturas de poder existentes.

Neste contexto, o projeto de lei em questão busca introduzir mudanças significativas na estrutura do ensino, ecoando as preocupações de Mészáros (2008) sobre a importância de um sistema educacional que promova o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade. A proposta legislativa, portanto, não é apenas um documento técnico; é um manifesto que reflete as tensões entre diferentes visões de mundo e concepções sobre o papel da educação na formação do cidadão.

A discussão em torno do PL 1.213/2023 evoca as reflexões de Freire (1970), especialmente no que tange à educação como prática de liberdade versus uma ferramenta de opressão. O projeto de lei se insere em um debate maior sobre quem tem o privilégio de definir os contornos da educação e quais conhecimentos são valorizados dentro do sistema educacional, uma questão que remete à crítica de Mészáros (2008) sobre o uso da educação como aparelho privado da hegemonia.

A abordagem proposta pelo PL 1.213/2023 pode ser vista como parte de um tecido mais amplo que busca responder às demandas de pessoas historicamente oprimidas em uma sociedade em disputa. Ao considerar o PL n.º 1.213/2023 dentro desse contexto mais amplo, é crucial lembrar as palavras de Schütz e Cossetin (2019) que destacam a responsabilidade dos adultos na formação de novas gerações. Assim, o debate sobre o projeto de lei é, em última análise, um debate sobre o tipo de sociedade que desejamos construir através da educação.

O PL n.º 1.213/2023, nesse sentido, pode ser visto como um ponto de inflexão entre a tradição e a inovação, onde as tensões entre a manutenção do status quo e a necessidade de reformas se manifestam claramente. Ortega (2023) discute a ideia de hegemonia cultural e como a educação pode ser um meio de estabelecer ou contestar a dominação ideológica. Assim, o projeto de lei não indica apenas uma mudança curricular ou administrativa, mas revela um campo de disputa por influência e poder dentro da sociedade.

Sobre essa disputa, Freire (2023) enfatiza o papel dos educadores como agentes ativos na transformação social, sugerindo que se deve empoderar professores e alunos para se engajarem criticamente com o mundo ao seu redor. O PL n.º 1.213/2023, ao propor mudanças estruturais no sistema de ensino, toca nesse ponto crítico: a capacidade dos educadores de moldar um currículo que responda às necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

A complexidade do debate sobre o PL n.º 1.213/2023 reflete, assim, a intersecção de diversas correntes de pensamento sobre educação, sociedade e política. Menezes e Santiago (2014), refletem sobre os perigos de um sistema educacional que promove a conformidade em detrimento da crítica e da criatividade. Esta reflexão é pertinente ao discutir qualquer reforma educacional, incluindo o projeto de lei em questão, que deve ser cuidadosamente examinado quanto ao seu potencial de fomentar o pensamento crítico ou, ao contrário, restringi-lo.

Ademais, a proposta legislativa evoca a necessidade de um diálogo entre a teoria e a prática educacional, visão proposta por Paulo Freire (2023) ao defender uma educação que esteja em harmonia com as experiências e necessidades dos alunos. O PL n.º 1.213/2023, ao contemplar alterações no sistema de ensino, desafia os legisladores, educadores e a sociedade a refletirem sobre como as

estruturas educacionais podem se alinhar mais estreitamente com o imperativo de formar cidadãos capacitados, críticos e engajados.

Apesar do caminho da PL n.º 1.213/2023, aprovou-se a PL n.º 5.230/2023, resultando na Lei n.º 14.945/2024, sendo possível reconhecer que este processo, longe de ser concluído, permanece aberto e sujeito a revisões à medida que novas ideias e desafios emergem no horizonte educacional.

## **A PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: LEI N.º 13.415/2017**

Diante de todo movimento disputado na esfera legislativa e da configuração do Novo Ensino Médio instituído pela Lei n.º 13.415/2017, se faz necessário conhecer e refletir sobre a percepção dos agentes educacionais diretamente envolvidos na implementação da referida lei, especialmente no estado de Minas Gerais, foco desta pesquisa. O entendimento de professores e coordenadores foi abordado por meio de entrevistas realizadas em agosto a outubro de 2023 em duas escolas (que aqui serão referenciadas como escola A e escola B), cujos resultados foram transcritos, e, posteriormente, analisados a partir de categorias organizadas em relação aos temas que mais apareceram, sendo elas: (1) ausência de diálogos com a comunidade escolar; (2) corpo docente e sua percepção sobre o impacto na vida escolar dos estudantes; (3) infraestrutura; e por fim, (4) itinerários formativos e as eletivas.

A escola A encontra-se na região central de uma cidade da Zona da Mata Mineira, cuja população é de 76.430 habitantes, de acordo com o Censo de 2023 (G1, 2023a). Nesta cidade, em 2018, existiam 1.954 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 77 em turmas de tempo integral (INEP, 2018).

A escola A atende aos níveis educacionais fundamental anos finais e médio, contabilizando 1.033 alunos matriculados no ano de 2024 - o que configura a escola como de grande porte. A estrutura física da escola conta com laboratórios equipados de informática e biologia, sala de grêmio estudantil, auditório, sala de professores e gestão, palco, área verde, sala multimídia, biblioteca, refeitório e sala multiuso. Nessa escola, realizamos 4 entrevistas, sendo elas com: uma professora de biologia que está desde 2017 nessa escola (Professora II); um professor de filosofia que está há 10 anos na escola (Professor III); uma professora de biologia que também está há 10 anos na instituição (Professora IV); e o professor de história e vice-diretor que trabalha há 15 anos na escola (Professor V).

Já a escola B, por outro lado, encontra-se na região central da uma cidade da Zona da Mata Mineira, cuja população é de 12.255 habitantes, de acordo com o Censo de 2023 (G1, 2023b). Nesta cidade, em 2023, existiam 323 estudantes matriculados no ensino médio (INEP, 2018).

A escola selecionada atende cerca de 688 estudantes, abrangendo o ensino fundamental anos iniciais e finais, além do ensino médio (342 estudantes) - configurando-se como uma escola de porte médio, com laboratório de ciências, informática, área verde, biblioteca, refeitório, sala de professores e da direção. Apesar de ter diferentes espaços disponíveis para os alunos, a escola B tem uma estrutura física menor em relação à escola A e atende a mais níveis educacionais, de modo que esses espaços não estão 100% dedicados ao ensino médio. Nessa escola foram entrevistados 3 participantes, sendo que 1 das entrevistas não pode ser transcrita devido ao alto ruído do entorno que impossibilitou a transcrição. Desse modo, temos: um professor de biologia e coordenador pedagógico

que está na instituição desde 2021 (Coordenador I); e um professor de matemática que, apesar de seus 15 anos de experiência, está a somente 1 ano na escola e tudo o que relatou sobre a REM foi passado por outra regional que não a que pesquisamos (Professor I).

Essas características de ambas as escolas acabam por influenciar nos modos de implementação da reforma em cada realidade, visto que, além da estrutura física, também se destaca o fato de que a escola A conta com outras escolas de nível médio na mesma cidade. A escola A é considerada uma escola de referência tanto no novo ensino médio quanto no ensino de tempo integral, tendo 59 professores, dos quais a maioria são professores contratados da rede pública, por tempo determinado, o que pode comprometer a progressão de projetos de longo prazo conforme as demandas da Lei n.º 13.415/2017. Já a escola B, divide todo o público dessa faixa etária da cidade com apenas mais uma escola, o que reduz as possibilidades de escolha dos estudantes locais. Além disso, o seu quadro docente (48 professores) é de maioria concursados, o que permite que eles façam um acompanhamento das reformas ao longo do tempo.

Sendo assim, seguindo os objetivos deste artigo, focalizaremos a análise das entrevistas em relação às duas primeiras categorias, que são aquelas que dizem respeito à implementação e ao impacto desse modo de implementação no dia a dia de professores e estudantes. Isto posto, na análise da categoria (1) identificou-se uma disparidade em relação à implementação, já que uma das escolas teve reuniões com a superintendência e a outra simplesmente recebeu a ordem a ser executada por meio da divulgação dos documentos orientadores via e-mail da equipe gestora e do site oficial da SEE/MG.

Quando questionados se houve alguma reunião para discutir a implementação da reforma, o coordenador da escola B respondeu que não. Declarou que eles apenas executam a ordem do governo estadual. Um professor da mesma escola que, como citado anteriormente, vivenciou a implementação de parte da reforma em outra unidade escolar, apontou que apesar de não haver reuniões com a secretaria, eles mantêm muitas discussões internas sobre o tema.

Nesse caso, vale a pena ressaltar que ambos os entrevistados estão na escola há pouco tempo, de modo que a informação da não existência de reuniões nesta instituição pode ser limitada, já que eles não estiveram presentes no primeiro (ano de sua implementação)? Entretanto, como são profissionais da mesma rede estadual de ensino, consideramos pertinente apresentar suas percepções sobre o tema.

Já os quatro professores entrevistados da escola A não possuem um consenso sobre a questão das reuniões, ainda que todos estivessem trabalhando na escola durante o período de implementação: dois afirmaram que não tiveram reuniões, somente a supervisão trouxe o assunto sobre as matrizes curriculares, enquanto os outros dois sinalizaram que houve muitas reuniões, sendo uma delas com a superintendência regional.

O resumo dessas respostas pode ser verificado nos trechos abaixo:

Não, a gente não tem, a gente é assim. A gente executa o que o Estado manda. Pode até nós somos funcionários do estado, e aí o estado definiu: Olha, vamos ser assim, vamos fazer uma transição que já é tipo 60 a 40, ou seja, 60% das aulas para o currículo geral básico, 40% para os itinerários formativos. Então já foi definido que seria assim, e a gente só executou. (Coordenador I, escola B, 2023)

Sim, houve uma reunião com a Superintendência, a diretora da Superintendência do setor da diretoria educacional, que é a S, ela esteve na escola e fez uma reunião com a gente com todos

os professores e a gestão da escola à época e ofereceu, e falou, tirou dúvidas e falou sobre, e falou que a escolhida pelo estado de Minas Gerais seria a nossa escola e aí ela tirou algumas dúvidas e falou sobre o tempo integral como ele seria aplicado na escola. (Professor V, escola A, 2023)

Observa-se a partir da fala dos entrevistados que as informações repassadas pela da Secretaria de Estado de Educação e pela superintendência responsável por essa região foram insuficientes, já que há uma disparidade na percepção dos entrevistados. Os dados sugerem que a orientação da Superintendência não foi sistemática, indicando que a responsabilidade pela implementação ficou a cargo dos trabalhadores da escola, o que pode significar uma quebra de unidade na implementação.

Além disso, os professores tendo acesso a informações diferentes não conseguem ter uma visão geral da reforma e de suas possibilidades. Por outro lado, mesmo a escola que teve uma reunião com a superintendência, não apontou a existência de um apoio sistemático, visto que a interação apontada pelo professor contém apenas uma explicação do que deveria ser feito, desconsiderando as possíveis dificuldades de implementação e a realidade da escola. Esse contexto já foi reconhecido como uma característica autoritária da reforma e tem sido identificada em todo o país.

As diferentes percepções dos entrevistados também aparecem quando questionados sobre a especificidade da implementação em suas escolas. A maioria dos entrevistados da escola A, por exemplo, reconheceram que o novo ensino médio está sendo implementado de modo gradativo, a começar pelo primeiro ano do ensino médio e sendo expandido na medida em que os alunos vão avançando nas séries. Isso pode ser visto na fala da professora II, escola A: “Exatamente, vai ser gradativo, né? Então nós temos só uma turma de primeiro ano, que a gente chama de NEM, né?”.

Já na escola B, a resposta dos entrevistados tratou mais sobre as dificuldades de implementação a partir de uma estrutura física deficitária do que das estratégias de atendimento aos estudantes, o que nos indica que os problemas enfrentados pela escola B são diferentes dos enfrentados pela escola A. Isso reforça a análise de Ferreti (2018) de que as especificidades das escolas e de suas localidades não foram levadas em conta no momento da escrita da Lei n.º 13.415/2017.

Percebe-se então que respostas, como a do professor I, escola B, ao dizer que: “Só que realmente a gente sente falta de ter um laboratório ou uma sala de Matemática, onde, de repente, não os alunos fossem até essa sala, a gente levasse os alunos, que os alunos trocassem de sala, fosse para a sala de Matemática, com visual diferenciado, entendeu?[...] Acho que isso falta um pouco” vão de encontro à percepção que apontamos sobre as respostas da primeira pergunta, sendo impossível neste momento um atendimento unitário a todos os estudantes, tanto devido à falta de informações quanto devido às diferenças de estruturas físicas ofertadas para a implementação.

Entrando na análise da segunda categoria denominada corpo docente e sua percepção sobre o impacto na vida escolar dos estudantes, percebemos que o coordenador e o professor da escola B reconhecem a importância do que os documentos apontam sobre o protagonismo dos estudantes nas suas escolhas, mas afirmam que isso não está acontecendo de maneira satisfatória visto a realidade daquela comunidade escolar. Isso fica evidenciado na manifestação que segue:

Olha, a ideia do Novo Ensino Médio é estudante, centro da vida escolar. Então, isso aí é falado, todos os documentos que você pegar, eles vão colocar que o estudante é prioridade, que o estudante tem que ser protagonista, ele tem que escolher, tem que fazer escolhas. Isso vai estar

em todo lugar. Nossa, mas na prática não é assim que funciona então. Na prática a documentação é linda, mas no papel, qualquer escola que você pegar, todo mundo só pode oferecer o mínimo. A gente não pode oferecer mais que isso. (Coordenador I, escola B, 2023)

Outro ponto levantado pelo coordenador da escola B foi a questão da manutenção desses alunos no ambiente escolar, visto que o aumento da carga horária teve um impacto muito grande na rotina dos jovens.

Além do apontado anteriormente, a professora III da escola A revela que os alunos que frequentemente não conseguem enxergar a relevância das disciplinas oferecidas. Segundo ela, muitos estudantes relatam que o currículo parece desconectado de suas realidades e interesses, o que diminui a motivação e o engajamento nas aulas.

Além disso, a carga horária intensiva tem exacerbado o problema da falta de motivação e engajamento das aulas ao afetar a rotina dos alunos de forma significativa, conforme relato abaixo:

E para os estudantes teve um impacto muito grande na carga horária deles. [...] tem aluno que fica com muita fome, que aluno come muito. Então eles merendam na hora do almoço, mas chegam no final das três aulas, depois da merenda, do lanche [...] Então, a gente até oferece uma fruta para eles, uma salina e tal, uma bolachinha, para eles poderem chegar em casa. Nós temos alunos que vão pegar uma hora de ônibus para chegar em casa. Então, ele vai chegar uma e quinze em casa para almoçar. Então, a rotina deles foi muito impactada. Muitas faltas. Alunos, a evasão está alta, não está baixa. (Coordenador I, escola B, 2023)

Essa desconexão e a sobrecarga de conteúdo confirmam a fragilidade do chamado novo ensino médio que pode contribuir para a desmotivação e o aumento da evasão escolar. A falta de clareza sobre como o conteúdo aprendido se aplica na prática ou contribui para suas futuras carreiras e vidas cotidianas é uma preocupação comum.

Esse descompasso evidencia que a implementação da reforma do ensino médio vai muito além das mudanças curriculares, sendo necessário rever outros obstáculos enfrentados no dia a dia da escola, como o exemplo visto anteriormente sobre a alimentação durante o período de aulas e a sobrecarga de conteúdos de disciplinas desconexas da realidade do aluno (um exemplo seria a disciplina Ciências das radiações que segundo a professora responsável pela disciplina não dialogaria nem com o currículo de graduação, muito menos com o currículo de ensino médio).

Ainda temos a evasão em alta, conforme vimos na fala do coordenador I, da escola B, que pode ser reafirmado também no professor III, da escola A: “Olha, volto a falar da peculiaridade do tempo integral. Por quê? Há muitos alunos aqui que saíram da escola, porque não queriam ficar o dia todo na escola”.

Ao compararmos o texto da MP e da Lei com a percepção dos agentes educacionais entrevistados nessa pesquisa, é possível concluir que o objetivo sinalizado de tornar a escola mais atrativa aos estudantes não se concretizou, pelo menos naquele momento, especialmente porque não são todos os estudantes que têm a disponibilidade de estar na escola em tempo integral e não foram pensados investimentos na permanência.

Percebemos, então, que a visão apresentada pelo corpo docente demonstra uma insatisfação da maioria dos estudantes, especialmente, no que diz respeito ao horário integral, tendo sido apontado, inclusive, como um dos motivos de evasão escolar dessa faixa educacional. Os professores também apontaram que os alunos não conseguem ver uma aplicabilidade das disciplinas na

realidade, o que vai contra a ideia principal de que o Novo Ensino Médio seria uma preparação para a vida adulta. Prova disso é a fala do coordenador I, escola B, quando diz que:

Falta de sentido lógico nas disciplinas, os alunos não veem sentido lógico em muita... Eles falam assim, ah, professor, pra que serve isso? E como é que eu vou explicar? Assim que eu também não sei. Uhum. Aí ela fala, ah, serve pra isso, não sei. Pra mim não faz sentido também. Tanto quanto não faz sentido pra ele. Então não tem como, sabe, a gente fica... É só ter uma aparência. (Coordenador I, escola B, 2023).

Percebemos que os professores apresentam interpretações distintas sobre o novo ensino médio. A interpretação negativa pode ser observada no seguinte depoimento:

Eu acredito que não só na escola, eu acho que aumenta a desigualdade social muito. Porque vai haver um distanciamento muito grande. O que se propõe, por exemplo, logística, não vai ter mercado para isso. Outra coisa, pensa num técnico. A visão não é a universidade. Está certo que é a universidade não é pra todo mundo, mas ela tem que estar disponível pra todo mundo. E aí, eu acho que você diminui essa visão, esse campo de visão. O menino aumentou a distância, porque eu acho que o menino, o estudante, a universidade não ficam no sonho dele, não fica no campo dele (Professor IV, escola A, 2023).

Em contraponto, a visão do professor V se demonstra positiva como é possível notar na seguinte afirmação:

O Ensino Médio em si é positivo, a forma de integral é positiva. O aluno ainda não assimilou isso e não conseguiu visualizar essa mudança. Mas através dos números nós já percebemos que houve uma melhora. Os indicativos externos que já foram feitos, as provas do governo que foram aplicadas no primeiro semestre e no final do ano passado, já apresentaram resultados melhores do que as anteriores, inclusive, melhores do que uma turma de EMI que a gente tem o Novo Ensino Médio. A de tempo integral, o resultado dela é melhor. Então eu vejo que o rendimento é melhor, a possibilidade é maior do aluno, só que ainda tem a rejeição dele cultural, a questão ainda é cultural (Professor V, escola A, 2023).

A partir das falas acima, é possível analisar dois pontos marcantes na discussão sobre a pertinência do novo ensino médio na formação de jovens frequentadores de escola pública. Em primeiro, com as falas do professor IV, discute-se o modo como o aluno tende-se a se distanciar do prosseguimento dos estudos no ensino superior, já que a sua formação está voltada para o mercado de trabalho - o que aumenta a desigualdade social e as oportunidades de ascensão social, já que os alunos de escolas particulares provavelmente estarão passando por outras abordagens. Já na fala o professor V, observamos a valorização da permanência do estudante dentro da escola, visto como espaço de proteção de jovens e adolescente e de crescimento pessoal, mas, por outro lado, deposita toda a responsabilidade educacional no aluno, afirmando que o não aproveitamento do seu estudo seria meramente uma questão cultural.

As defesas de cada um dos professores apontam de maneira mais profunda para uma diferença nas visões que eles têm sobre educação. Enquanto um defende que a própria estrutura educacional brasileira afasta os estudantes menos favorecidos do ideal de uma educação superior, o segundo coloca o desinteresse dos estudantes como reflexo de uma sociedade que não valoriza o ensino. A primeira abordagem sugere que a formação humana está condicionada pelas condições objetivas de acesso ao conhecimento e pela necessidade de políticas públicas que garantam equidade

educacional, enquanto a segunda abordagem sugere que a formação humana depende da construção de uma cultura que resgate a importância do conhecimento e do aprendizado, tornando a educação um elemento essencial para a realização pessoal e profissional.

Observamos que para esses professores, o problema principal da reforma não é o tempo integral, mas como esse tempo integral vai ser ofertado e aproveitado considerando os obstáculos e potencialidades de cada local. Os professores demonstram entenderem como fundamental que esse tempo esteja voltado para uma formação total do cidadão ao invés de tentar definir seus caminhos de vida.

Ainda na análise da Categoria 2, sobre o corpo docente, identificamos insatisfações em relação às distribuições de disciplinas dentro da sua carga horária de trabalho e o impacto da rotatividade de professores contratados (ou seja, não efetivos) dentro do Novo Ensino Médio. A perspectiva dos professores, destaca que há necessidade de mudanças no ensino médio, porém reforça que os fundamentos e o esquema do Novo Ensino Médio não são os ideais para promover essa mudança.

Essa situação reflete a imposição gerencial da reforma que não só frustra os professores como também limita o potencial de inovação e a oferta de ensino de qualidade. A fragmentação da carga horária citada e a obrigatoriedade de lecionar ciências da natureza de forma geral, ao invés de sua especialidade, ilustram um retrocesso nas condições de trabalho e na valorização do professor, impactando negativamente tanto o profissional quanto o aprendizado dos alunos. A fala da professora ilustra claramente o impacto negativo que a reforma do ensino médio teve em sua carga horária e condições de trabalho. E ainda, podemos observar esse impacto negativo com o relato do coordenador I, da escola B.

Nossa, assim, igual, nossa escola tem uma vantagem de ter muitos professores efetivos. Isso é bom, isso é bom porque tendo muitos professores efetivos, eles acabam pegando algumas das aulas que são do itinerário e aí alguns se dedicam mais em cima delas. Pegar professores que não são efetivos e colocar na mão deles é muito ruim para os professores que estão chegando, os contratados, porque é uma bomba ainda maior. Os efetivos pelo menos têm noção do que está rolando ao longo do tempo, e é uma discussão que tem um contínuo, mas bem definido na cabeça daqueles que estão ali o tempo inteiro (Coordenador I, escola B, 2023).

A citação do Coordenador I, da escola B, destaca a vantagem de ter um corpo docente composto majoritariamente por professores efetivos, logo, temos reafirmado a importância de concursos públicos que permitem uma estabilidade dos professores e automaticamente uma maior dedicação nas aulas e no dia a dia do trabalho docente. A comparação feita pelo coordenador sublinha a importância de investir em professores efetivos para garantir uma educação de qualidade e uma melhor implementação das mudanças educacionais propostas.

Professores efetivos, devido à sua experiência e familiaridade com a escola e os alunos, conseguem dar um direcionamento mais consistente e embasado, o que beneficia o processo educativo. Em contrapartida, escolas com um grande número de professores contratados enfrentam maiores dificuldades, pois esses profissionais, muitas vezes com menos conhecimento sobre a instituição, são os que mais enfrentam desafios referentes à adaptação nas escolas e ao planejamento do ensino em função do tempo de contrato e do momento do planejamento escolar que, em geral, ocorre no final de cada ano. Esse contexto cria uma sobrecarga ainda maior e compromete a qualidade do ensino, uma vez que

a falta de continuidade e a alta taxa de rotatividade de professores prejudicam a construção de uma relação educacional estável e de longo prazo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo abordou-se a percepção dos profissionais da educação, juntamente com o estudo da legislação vigente acerca do ensino médio, revelando problemas significativos no processo de reforma curricular no Ensino Médio. Tais problemas, conforme observado, não residem exclusivamente nas intenções ou na formulação das políticas educacionais, mas primordialmente no modo como tais políticas são comunicadas e adotadas pelas unidades escolares, conforme visto nas análises das categorias 1 e 2.

O resultado da pesquisa destacou que é preciso olhar com cautela mudanças estruturais nas políticas públicas que se pretendem uniformizadoras, ou seja, que pretendem serem aplicadas de modo igual em todas as escolas do Brasil. A transmissão de informações, desde a concepção das políticas até sua execução no ambiente escolar, é fundamental para garantir que as intenções originais sejam entendidas e implementadas corretamente. O projeto, que não assegura uma educação justa e de qualidade para todos pode, como observado, diluir o impacto das políticas educacionais, limitando seu potencial de transformação educacional.

Os agentes escolares expressaram preocupações relativas à recepção e ao repasse de informações. A insegurança gerada por atrasos ou falhas na recepção das diretrizes não apenas afeta a confiança desses profissionais em suas funções, mas também compromete a capacidade das escolas de responder adequadamente às exigências curriculares estabelecidas.

Da mesma forma, a percepção do corpo docente e da direção ressalta uma desconexão intencional entre a formulação de políticas e a realidade prática das escolas. Essa desconexão, agravada por lacunas na comunicação, sugere a necessidade de uma revisão das abordagens adotadas pela SEE/MG para envolver mais efetivamente todos os atores educacionais no processo de reforma curricular.

Em suma, para que qualquer política educacional se estabeleça de modo bem-sucedida do ponto de vista da administração pública, é essencial que os órgãos institucionais reavaliem suas estratégias de implementação, garantindo que ela seja inclusiva e adaptada às necessidades e contextos locais das escolas. A implementação eficaz dessas modificações depende não apenas da qualidade das políticas propostas, mas também da capacidade do sistema educacional de absorver essas mudanças de maneira clara, abrangente e engajadora para todos os envolvidos, além de fornecer a estrutura física necessária para que o corpo docente seja capaz de cumprir com o que lhe é exigido.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC. *As críticas que levaram governo Lula a suspender cronograma do Novo Ensino Médio*. G1, São Paulo, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/05/as-criticas-que-levaram-governo-lula-a-suspender-cronograma-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1988.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de mar. 2025.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.213, de 2023*. 2023. Revoga a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu a chamada “Reforma do Ensino Médio” Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2245299&filename=PL%201213/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2245299&filename=PL%201213/2023). Acesso em: 20 março 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 abril 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 jul 2024.

FLORESTAN, Fernandes. *O desafio educacional*. São Paulo: expressão popular, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 77ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

G1 - ZONA DA MATA. *População de Viçosa (MG) é de 76.430 pessoas, aponta o Censo do IBGE*. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/06/28/populacao-de-vicosa-mg-e-de-76-430-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml> Acesso: 20 de dez. 2024.

G1 - ZONA DA MATA. *População de Teixeiras (MG) é de 12.255 pessoas, aponta o Censo do IBGE*. 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/06/28/populacao-de-teixeiras-mg-e-de-12-255-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml> Acesso: 20 de dez. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* - Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2022. Editora Civilização Brasileira; 14ª edição, 13 de jun. de 2022.

LOMBARDI, J.C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 666/05, de 02 de abril de 2005*. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 753/06, de 06 de janeiro de 2006*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 833/06, de 24 de novembro de 2006*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 1.025/07, de 26 de dezembro de 2007*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 1.255/08, de 18 de dezembro de 2008*. Altera dispositivos da Resolução N° 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução nº 2.017/11, de 18 de dezembro de 2008*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 2.442, de 7 de outubro de 2013*. Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema estadual de ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 8 out. 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

ORTEGA, André Randazzo. *A Implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Pública do Estado de São Paulo*. 2023. 215 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2023.

QUEIROZ, Roberta. *Desde 2003 e ao longo da última década, a administração educacional mineira, sob a égide do Choque de Gestão*. 2009. 244 f. Dissertação (mestrado em administração) - Centro de pós-graduação e pesquisas em administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANFELICE, José Luís. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gbbDzdJ5JMMVSMltC57qZ9L/> Acesso: 22 set. 2024.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, abr.-jun. 2019. ISSN 2177-6210. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n2/2177-6210-edunisinos-23-02-209.pdf>. DOI: 10.4013/edu.2019.232.01. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, José Alves da. A reforma do ensino médio e as causas da revolta nas escolas. *Balbúrdia: revista de divulgação científica dos discentes da PIEC-USP*. 03 de julho de 2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/revistabalburdia/a-reforma-do-ensino-medio-e-as-causas-da-revolta-nas-escolas/> Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SOUZA, Jeane Edna Ruas Xavier e. *A implementação do Reinventando o Ensino Médio: o estudo de caso de uma escola em Montes Claros – MG*. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio*. Novembro de 2023. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica\\_Novo-Ensino-Medio\\_novembro\\_Todos-Pela-Educacao-1.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf). Acesso em: 01 jul. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Novo Ensino Médio: Todos lança análise do relatório do PL 5230/2023*. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-analise-do-relatorio-do-pl-5230-2023/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

**Submetido:** 20/03/2020

**Aprovado:** 18/06/2020

**Editor(a) de seção:**

## **DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir: Por se tratarem de entrevistas com preenchimento de termo de consentimento, ficou acordado pelo termo com os participantes que os dados obtidos seriam anonimizados e acessados somente pelos pesquisadores responsáveis.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Autor 1 – Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, resources, validation, writing - original draft.

Autor 2 – Project administration, supervision, writing - review & editing.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.