

RAYANE OLIVEIRA DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS DA
REDE ESTADUAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (2017-2022)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joana D'Arc Germano
Hollerbach

Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim

VIÇOSA - MINAS GERAIS 2025

RAYANE OLIVEIRA DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS DA
REDE ESTADUAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (2017-2022)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Joana D’Arc Germano Hollerbach

Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim

APROVADA: 14 de fevereiro de 2025.

Assentimento:

Rayane Oliveira da Silva
Autora

Joana D’Arc Germano Hollerbach
Orientadora

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Silva, Rayane Oliveira da, 1996-

S586r A reforma do ensino médio e sua implementação em 2025
escolas da rede estadual no estado de Minas Gerais (2017-2022) / Rayane
Oliveira da Silva. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (150 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.281>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino Médio - Minas Gerais. 2. Reforma do ensino
Minas Gerais. 3. Educação e Estado - Minas Gerais.
4. Planejamento educacional - Minas Gerais. I. Hollerbach,
Joana D'Arc Germano, 1964-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.098151

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto Pires CRB-6/2523

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação e aos incansáveis lutadores que, com coragem e determinação, defendem uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus, que foi meu sustento e abrigo durante todo o processo do mestrado, desde a seleção até a defesa. Sem Ele, não teria alcançado minhas conquistas e sou eternamente grata pela força e inspiração que me proporcionou em momentos desafiadores.

Agradeço de coração à minha avó Marlene, cuja fé inabalável continua a me acompanhar em suas orações; ao meu pai, Gecélio, que sempre me apoiou e incentivou a seguir com os estudos; à minha mãe, Rosimere, cujo esforço e dedicação nunca deixaram de expressar o amor incondicional; à minha querida irmã, Gerlane, minha companheira de vida, que me incentiva e luta ao meu lado; e à minha sobrinha e afilhada, Manuela, que ressignifica minha vida desde o seu nascimento. Obrigada, família, por todo o amor e apoio incondicional! Amo vocês profundamente!

À minha orientadora, Joana Hollerbach, que tem trilhado essa jornada comigo desde a graduação, minha eterna gratidão. Obrigada por todos esses anos de parceria, convivência, trocas de conhecimento e apoio incansável no mundo acadêmico. Nada disso teria sido possível sem sua perseverança e seu constante investimento em nossas produções acadêmicas. Seu compromisso com minha formação foi uma luz guia em cada etapa deste percurso.

À minha coorientadora, Cristiane Baquim, que, com seu amor inabalável pela educação, me inspira diariamente e me mostra que estou no caminho certo. Sua orientação foi fundamental para este trabalho, e sou imensamente grata por isso. Você sempre esteve disponível para oferecer conselhos valiosos, tornando essa jornada ainda mais significativa.

Aos docentes e colegas dos grupos de pesquisa GECCE (Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação) e POLETIZE (Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Educação), expresso meu reconhecimento pelos encontros tão ricos de aprendizados, risadas e histórias. Vocês contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal, e as memórias que criamos juntos serão sempre preciosas.

Agradecimento especial às minhas amigas e ex-professoras da graduação, Elen e Silvana. Sem o exemplo e o companheirismo de vocês, nada disso seria possível. Obrigada por serem inspirações constantes em minha vida acadêmica e pessoal. Também sou grata à minha amiga, Amanda, que me acompanhou e foi meu suporte durante todo o processo do mestrado.

Nossos encontros e trocas de experiências foram fundamentais, e sem você, essa jornada não teria o mesmo significado.

Aos demais amigos, que acompanharam e, com toda a paciência, conseguiram compreender todos os desafios dessa etapa, sou imensamente grata. Vocês foram um pilar de apoio e compreensão, e nossos encontros, mesmo que breves, foram fundamentais para manter meu espírito elevado e a força para prosseguir.

À minha psicóloga Claillene, sou grata por sua paciência e por me ensinar a importância de lutar e subir um degrau de cada vez. Suas orientações foram essenciais para minha saúde mental durante esse processo e me ajudaram a enfrentar os desafios com resiliência.

Aos meus alunos, que me incentivam e apoiam diariamente, agradeço por me ensinarem tanto. Aprendo com vocês a cada interação, e suas curiosidades e questionamentos são fontes de motivação constante.

Por fim, à Universidade Federal de Viçosa, que tem sido meu lar desde 2017, expresso minha mais sincera gratidão. Esta instituição me ensinou o valor da educação pública, gratuita e de qualidade, algo que levarei para sempre em minha trajetória. Estou imensamente agradecida por todas as oportunidades que tive aqui e por tudo o que aprendi ao longo desse caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

SILVA, Rayane Oliveira da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2025. **A reforma do Ensino Médio e sua implementação em escolas da rede estadual no estado de Minas Gerais (2017-2022)**. Orientadora: Joana D’Arc Germano Hollerbach. Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim.

A dissertação intitulada A Reforma do Ensino Médio e sua Implementação em Escolas da Rede Estadual no Estado de Minas Gerais (2017-2022) investiga a aplicação da Lei Federal nº 13.415/2017 no contexto da rede pública de Minas Gerais. Adotando uma abordagem metodológica fundamentada na teoria crítica, a pesquisa utiliza revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e coordenadores de duas escolas de dois municípios da Zona da Mata Mineira. A dissertação foi organizada em quatro artigos que exploram aspectos distintos da reforma. O primeiro artigo revisita o histórico das reformas educacionais no Brasil, desde o período imperial até as reformas neoliberais dos anos 1990, demonstrando como as políticas educacionais atuais refletem a exclusão social e o ajuste ao neoliberalismo. O segundo artigo analisa documentos oficiais da implementação da reforma, evidenciando que Minas Gerais segue de maneira rigorosa as diretrizes federais, com algumas adaptações regionais. O terceiro artigo investiga, a partir de entrevistas, o processo de implementação da reforma em duas escolas estaduais. As disparidades na oferta de itinerários formativos, associadas à falta de diálogo com a comunidade escolar, são destacadas como fatores que acentuam desigualdades educacionais. O último artigo explora as percepções de professores, coordenadores e diretores sobre a reforma, revelando a complexidade e os desafios enfrentados durante sua implementação. A dissertação conclui que a Reforma do Ensino Médio reforça a fragilização da formação escolar nas escolas investigadas, comprometendo a possibilidade de um ensino emancipador, que deveria atender às reais necessidades da classe trabalhadora e poderia ser um dos fatores contribuintes para a transformação social.

Palavras-chave: Educação na Zona da Mata Mineira. Lei nº 13.415/2017. Rede Pública Estadual de Minas Gerais.

ABSTRACT

SILVA, Rayane Oliveira da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, february 2025. **The High School Reform and its Implementation in State Schools in the State of Minas Gerais (2017-2022)**. Advisor: Joana D'Arc Germano Hollerbach. Co-advisor: Cristiane Aparecida Baquim.

The dissertation entitled *The High School Reform and its Implementation in State Schools in the State of Minas Gerais (2017-2022)* investigates the application of Federal Law No. 13.415/2017 in the context of public schools in Minas Gerais. Adopting a theoretical and methodological approach based on historical-dialectical materialism, the research employs a bibliographical review, document analysis, and semi-structured interviews with teachers and coordinators from two schools in the Zona da Mata region of Minas Gerais. The dissertation is organized into four main articles, each exploring different aspects of the reform. The first article revisits the history of educational reforms in Brazil, from the imperial period to the neoliberal reforms of the 1990s, demonstrating how current educational policies reflect this trajectory of social exclusion and adjustment to neoliberalism. The second article analyzes the official documents of the reform's implementation, showing that Minas Gerais strictly follows federal guidelines with some regional adaptations. The third article investigates, based on interviews, the process of implementing the reform in two state schools. Disparities in the provision of formative pathways, combined with a lack of dialogue with the school community, are highlighted as factors that exacerbate social inequalities. The final article explores the perceptions of educational agents about the reform, revealing the complexity and challenges faced during its implementation. The dissertation concludes that the High School Reform reinforces inequalities by prioritizing technical training and adapting to the labor market, thus compromising students' comprehensive education and the possibility of an emancipatory education that should address the real needs of the working class and promote social transformation.

Keywords: Education in Zona da Mata Mineira. Law No. 13,415/2017. Minas Gerais State Public School System

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Número de legislações sobre o Novo Ensino Médio no SEE/MG	63
Figura 2. Nova busca de legislações no site da SEE/MG	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
GECCE	Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SEE	Secretaria de Estado de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
POLETIZE	Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Educação
REM	Reinventando o Ensino Médio
TPE	Movimento Todos pela Educação

SUMÁRIO	1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
ARTIGO I - HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS	RESUMO	15
	ABSTRACT	16
1 A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO		17
2 EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS		29
3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: AS ADAPTAÇÕES A UMA AGENDA GLOBAL		35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS		44
5 REFERÊNCIAS		45
ARTIGO II - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS	RESUMO	49
	ABSTRACT	50
1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS		51
2 O ENSINO MÉDIO E AS DEMANDAS DO TEMPO PRESENTE: A REFORMA E SUAS VINCULAÇÕES AO MUNDO DO TRABALHO		51
3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: QUAL É O CAMINHO?...		62
3.1 Guia de implementação do novo ensino médio – Brasil		66
3.2 Plano de ação de implementação do itinerário formativo - Minas Gerais		70
4 CONCLUSÃO		75
5 REFERÊNCIAS		77
ARTIGO III - DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS DA REDE MINEIRA	RESUMO	84
	ABSTRACT	85
1 INTRODUÇÃO		86
2 O PANORAMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA		88
2.1 Estrutura contemporânea do ensino médio mineiro		91
2.2 Crítica à reforma do ensino médio: possíveis efeitos na educação pública e no futuro do brasil		95

2.3 O projeto de lei n.º 1.213/2023: a contraposição crítica	101
3 A PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: Lei n.º 13.415/2017	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5 REFERÊNCIAS	115
ARTIGO IV - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA DA MATA MINEIRA	122
RESUMO	122
ABSTRACT	123
1 INTRODUÇÃO	124
2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO POLÍTICO DE 2016	125
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	132
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
5 REFERÊNCIAS	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES	144
COORDENAÇÃO/GESTÃO	145
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	146
ANEXO I - DOCUMENTOS ENCONTRADOS NO SITE DA SEE/MG SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	149
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:	

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória acadêmica, iniciei atividades extracurriculares no primeiro ano da graduação, como voluntária na Ludoteca da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A Ludoteca é um espaço dedicado a atividades lúdicas, vinculada ao curso de Pedagogia, com o objetivo de resgatar o brincar como elemento essencial da infância. No local, atuei auxiliando crianças em brincadeiras orientadas enquanto seus professores discutiam a importância do brincar, com foco na diversidade cultural.

Entretanto, foi no mesmo ano, ao me aproximar do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação (GECCE), que tive meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, especialmente no campo das políticas públicas em educação, o que despertou grande interesse na área. Esse envolvimento resultou, em 2018, na minha participação em um projeto de iniciação científica intitulado “Educação e Internacionalização: Experiências didático pedagógicas dos intercambistas do programa Ciências sem Fronteiras”. Beneficiada por uma bolsa do CNPq, essa experiência, apesar de breve — durando seis meses —, foi essencial para consolidar meu interesse pela pesquisa acadêmica.

Em julho de 2018, conheci minha atual orientadora, a professora Dra. Joana D’Arc Germano Hollerbach, e iniciei minha trajetória em projetos de pesquisa focados nas reformas educacionais e o papel de organismos internacionais. Juntas, desenvolvemos três projetos: “A reforma do Ensino Médio e o Banco Mundial: permanências e rupturas nas sugestões para o Ensino Secundário” (2018), seguido por “Reformas educacionais e o Banco Mundial: permanências e rupturas nas sugestões para o Ensino Médio” e, por fim, “Reformas educacionais e os organismos internacionais: para compreender as sugestões para o ensino médio” (2020).

Em 2020, ano marcado pela pandemia, enfrentei desafios pessoais e acadêmicos, especialmente após o fechamento dos alojamentos da UFV. Durante esse período de incertezas, dediquei-me aos estudos e à pesquisa, visando uma vaga no mestrado em políticas públicas para a educação. Em 2022, fui aprovada no programa de mestrado em Educação da UFV, com foco na análise da implementação da Lei n.º 13.415/2017, consolidando os estudos iniciados na graduação.

Dessa forma, a presente dissertação investiga a implementação da Lei Federal nº 13.415/2017, também conhecida como a Reforma do Ensino Médio, em duas escolas da rede pública de Minas Gerais. Este trabalho não apenas dá continuidade aos estudos iniciados

durante minha graduação, mas também se insere no contexto de um projeto mais amplo, coordenado pela professora Dra. Joana D’Arc Germano Hollerbach, que vem analisando o impacto das reformas educacionais desde 2018 (Mello; Hollerbach, 2020; Ortega; Hollerbach, 2022; Silva; Hollerbach, 2022). Com base nesses estudos, o projeto se desdobra em três grandes frentes que guiaram as investigações que culminando nos quatro artigos desta dissertação.

O Artigo I faz um mergulho histórico nas reformas educacionais no Brasil desde o Período Imperial, focando em como as constituições e mudanças legais refletem dinâmicas de exclusão social e poder político, até as reformas neoliberais dos anos 1990 e as políticas educacionais dos governos no período 1995-2010 (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Essas reformas, que influenciaram a implementação da Reforma do Ensino Médio, demonstram o contexto histórico e político que moldou a educação brasileira e sua evolução até os dias atuais.

O Artigo II surge da necessidade de compreender os documentos que orientam a implementação da Lei n.º 13.415/2017 no estado de Minas Gerais, contextualizando a execução da reforma no âmbito nacional e estadual. A revisão bibliográfica e documental revelou que o estado de Minas Gerais segue fielmente as orientações federais, com algumas adaptações específicas (Gomes, 2019; Horn; Machado, 2018; Nosella; Gomes, 2016).

O Artigo III, por sua vez, investiga o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em duas escolas da Zona da Mata Mineira, denominadas “escola A” e “escola B”. Com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores, este estudo analisou as disparidades na infraestrutura e nos itinerários formativos oferecidos, revelando como a falta de diálogo entre as escolas e as comunidades impacta a aplicação da reforma. Além disso, o artigo discute como a implementação pode acentuar desigualdades sociais, visto que alguns entrevistados afirmaram que a priorização da formação técnica e a preparação para o mercado de trabalho afastariam os estudantes do ingresso no ensino superior, em consonância com as diretrizes sugeridas por organismos internacionais.

Finalmente, o Artigo IV busca compreender as percepções dos coordenadores e professores em Minas Gerais, a partir de entrevistas realizadas, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Este artigo ressalta os desafios enfrentados, tanto na implementação da reforma quanto na comunicação das políticas educacionais, sugerindo que as dificuldades residem não apenas nas diretrizes políticas, mas também na forma como elas são adotadas pelas escolas e seus impactos na vida escolar dos estudantes (Ferreti; Silva, 2017).

Com a interligação dessas análises, a dissertação pretende contribuir para o entendimento das dinâmicas políticas e educacionais que envolvem a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais e em outras regiões do país.

ARTIGO I - HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

RESUMO

Este artigo analisa a evolução do ensino médio no Brasil e em Minas Gerais durante o período republicano, evidenciando como as mudanças constitucionais refletem as relações de poder e a exclusão social. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza documental, com base no materialismo histórico dialético, considera as constituições brasileiras, as reformas nacionais e estaduais de Minas Gerais e o impacto das tendências neoliberais nas escolas mineiras. As administrações de Hélio Garcia, Eduardo Azeredo, Itamar Franco, Aécio Neves e Antônio Anastasia no governo de Minas Gerais, foram analisadas quanto à implementação e impactos de suas políticas educacionais no ensino médio. Baseando o referencial teórico especialmente nas pesquisas desenvolvidas por Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), Floresta (2000), Laval (2019), Magalhães, Fischer e Pereira (2004), Melo e Duarte (2011), concluiu que, apesar dos avanços na inclusão e modernização, persistem desafios na qualidade do ensino e na superação das desigualdades históricas.

Palavras-chave: Políticas educacionais

Administrações mineiras

Reformas educacionais

Ensino médio

ARTICLE I – THE HIGH SCHOOL HISTORY IN THE STATE OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of high school in Brazil from the imperial period to the present day, highlighting how constitutional changes have reflected power dynamics and social exclusion. The research adopts a qualitative and historical approach based on dialectical historical materialism. It considers Brazilian constitutions, both federal and state reforms in Minas Gerais, and the impact of neoliberal trends on schools in Minas Gerais. The administrations of Hélio Garcia, Eduardo Azeredo, Itamar Franco, Aécio Neves, and Antônio Anastasia in the Minas Gerais government are analyzed in terms of the implementation and impact of their educational policies on high school. The theoretical framework is primarily based on the research developed by Shiroma, Moraes, and Evangelista (2007); Floresta (2000); Laval (2019); Magalhães, Fischer, and Pereira (2004); and Melo and Duarte (2011). It is concluded that despite advances in inclusion and modernization, challenges persist regarding educational quality and overcoming historical inequalities.

Keywords: Educational policies

Minas Gerais administrations

Educational reforms

High school

1 A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Desde o Brasil Império e ao longo o período republicano, observamos um movimento continuado no estabelecimento de diretrizes para a organização da educação no plano constitucional. As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e, por fim, 1988 refletiram as mudanças na compreensão do significado da educação e definiram os fundamentos para as políticas educacionais ao longo dos anos, moldando o sistema educacional brasileiro com desdobramentos para o ensino médio.

No entanto, é crucial entender que essas mudanças não ocorreram de forma homogênea e universal. Cumpre esclarecer que, no período imperial, que antecedeu o período republicano, a educação era um privilégio exclusivo das elites econômicas. Além disso, a educação era definida pelas relações de poder, em que o acesso ao conhecimento e às instituições educacionais era restrito a uma elite econômica privilegiada. A Peres (2005, p.4) relata que:

De acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254.

A primeira Constituição brasileira, promulgada por Dom Pedro I em 1824, expressa as contradições do período pós-Independência, no qual o desejo de autonomia ainda convivia com influências coloniais. A elaboração da Carta Magna foi marcada por disputas políticas e a Assembleia Constituinte, convocada em 1822 teve curta duração, sendo dissolvida pelo imperador, que transferiu a tarefa para um Conselho de Estado a fim de preservar seu poder. O resultado foi uma Constituição que, apesar de adotar princípios do liberalismo moderado e formalizar a separação entre Colônia e Metrópole, consolidou a autoridade imperial por meio do Poder Moderador, garantindo a Dom Pedro I amplas prerrogativas, incluindo a nomeação dos presidentes das províncias. (Vieira, 2007)

Esse texto previa, no artigo 179, inciso XXXII, a instrução primária para todos os cidadãos. Todavia, o texto constitucional considerava como cidadãos somente aqueles que se enquadravam na definição dada pelo artigo 6º:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, adheriram á está expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (Brasil, 1824, grafado como no original).

Nesse sentido, os sujeitos que tinham participação política e acesso à educação primária concentravam-se majoritariamente entre os homens brancos e ricos, de modo que a educação era direcionada apenas para pessoas que não estavam inseridas no processo produtivo (Cristovam; Araújo, 2020). A esse respeito, podemos perceber um processo de exclusão, sendo vetada a educação dos indígenas, escravizados e seus descendentes. Outro ponto importante é o poder que a família e a igreja católica (representada em nosso território, naquele período, pela Companhia de Jesus – ou jesuítas) tinham na educação dessa época, já que o texto da lei determinava que a educação primária deveria ficar a cargo, preferencialmente, dessas duas instâncias, o que, conseqüentemente, conferia poder da escolha das temáticas abordadas na instrução educacional (Cury, 2020).

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil, em novembro de 1807, observa-se oficialização do ensino secundário no país com a criação do Colégio Pedro II (Zotti, 2005). Todavia, a relevância dessa instituição educacional foi proporcional à exclusão que ele representava: as pessoas escravizadas foram tacitamente excluídas do privilégio à educação, marcando uma trajetória de exclusão e desigualdade que permanece até os dias atuais (Cury, 2020). A Constituição de 1824, por exemplo, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário, mas, na prática, essa educação pública e gratuita era insuficiente e de baixa qualidade, visto que o número de professores era insuficiente, as instalações eram precárias e os métodos de ensino eram deficientes, mantendo a maioria da população à margem do sistema educacional (Cury, 2020).

A República instalada em 1889 alterou um pouco o contexto anterior, já que significou uma alteração sensível nas relações de poder envolvidas na educação brasileira, como o estabelecimento da separação entre estado e igreja, além da federalização da responsabilidade com a educação, que foi, conseqüentemente, atribuída aos entes federativos. Entretanto, manteve-se a exclusão das populações já marginalizadas direcionando-se a uma idealização de progresso técnico que ficou restrito a população rica e branca (Groff, 2008).

A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto n.º 981, buscou regulamentar a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Nesse período, dispunha-se de uma

educação dos 07 aos 15 anos de idade, sendo separadas em dois graus, no qual o primeiro era destinado aos alunos de 07 a 13 anos e o segundo aos alunos de 13 a 15 anos. A mesma reforma também organizou as escolas na forma de grupos escolares, de modo que deixaram de existir as disciplinas isoladas e passou-se a oferecer um ensino cujos conteúdos eram divididos por séries de modo comum em todas as escolas (Saviani, 2013)

A primeira constituição republicana, promulgada em 1889, estabeleceu a importância do acesso à educação escolar, por meio da instrução pública, e da laicidade do ensino, diminuindo formalmente a influência religiosa oficial que predominava durante o Brasil Império. É nesse momento que dispomos do estabelecimento dos princípios da República do Brasil (federalismo e presidencialismo; separação oficial entre Estado e igreja - colocando o Brasil como Estado laico; garantias a diversas liberdades individuais; direito ao *habeas corpus* e a separação dos três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário) a serem adotados nas esferas educacionais (Groff, 2008; Oliveira, 2004).

O processo iniciado em 1889 finalizou-se somente com a Constituição de 1891, promulgada no primeiro aniversário da Proclamação da República, que refletiu as disputas entre deodoristas e florianistas e buscou ampliar a autonomia estadual por meio do federalismo. Embora descentralizasse a administração, manteve a hegemonia política do governo central. A nova Carta extinguiu o Poder Moderador, preservou a divisão dos três poderes, estabeleceu o voto direto — obrigatório e restrito a homens acima de 21 anos — e oficializou a separação entre Estado e Igreja. (Vieira, 2007)

A Constituição de 1891, no que diz respeito à educação, “Era a consagração do sistema dual que vinha do regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (Oliveira, 2004, p.949)

Em 1901, por meio do Decreto n.º 3.890, conhecido como Reforma Epiácio Pessoa, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Secundário da República. Neste Decreto, reafirmou-se a exclusividade do Ginásio Nacional¹ e da Escola de Minas² na organização do ensino secundário no Brasil (Brasil, 1901), modelo que deveria ser seguido por todas as escolas privadas. A partir dessa organização, algumas escolas passaram a ter o ensino secundário

¹ Em 1889, o Colégio Pedro II tem seu nome alterado “Instituto Nacional de Instrução Secundaria”. Em 1890 ocorreu nova alteração para Gymnasio Nacional. Em 1911, o Colégio Pedro II foi restabelecido pelo Decreto n° 8659, de 05 de abril (BRASIL, 1889, 1890, 1911).

² A Escola de Minas foi fundada no dia 12 de outubro de 1876. Pioneira nos estudos de metalurgia, geologia e mineralogia. ESCOLA DE MINAS. **História da escola de Minas**. s.d. Disponível em: <https://www.em.ufop.br/index.php/historia>. Acesso 20 de dez 2024

equiparado ao que era oferecido pelo Ginásio Nacional e pela Escola de Minas, adotando exames de admissão no ingresso ao ensino secundário. A ampliação de ofertas dos exames admissionais visava democratizar o acesso à educação de qualidade, permitindo que mais alunos tivessem a oportunidade de realizar os testes em estabelecimentos diversos. Entretanto, a quantidade de conteúdos avaliados nos exames foi significativamente reduzida, levando alguns profissionais dos cursos técnicos afetados a questionar a maturidade educacional dos estudantes selecionados (Paula; Carvalho, 2020).

No entanto, a implementação desse sistema enfrentou desafios significativos. A uniformização dos critérios de avaliação e a garantia de que todas as instituições equiparadas mantivessem um padrão educacional elevado foram pontos críticos - ainda que saibamos que havia poucas escolas e que o acesso era restrito a uma pequena parcela da população (Romanelli, 2014). A diversidade regional e a disparidade de recursos entre escolas eram barreiras que dificultavam a aplicação homogênea do novo código de ensino.

Já em 1911, o Decreto n.º 8.659, nomeado Reforma Rivadávia Corrêa, estabeleceu a nova Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental³ na República, substituindo a anterior. O novo ordenamento determinou a criação do Conselho Superior de Ensino e a possibilidade de iniciativas autônomas no ensino superior, desoficializando a educação superior e desobrigando o Estado de suas atribuições interventivas (Paula; Carvalho, 2020). Assim, o Conselho Superior de Ensino foi criado, substituindo o Estado na função de fiscalização dos estabelecimentos de ensino, dando autonomia para que esses escolhessem a melhor opção de organização do ensino. De acordo com a nova lei:

Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino. Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de character práctico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias. (Brasil, 1911). (grafado como no original)

A nova lei também devolveu às instituições de ensino técnico e superior, a autonomia para desenvolverem seus próprios exames profissionais. Essa mudança pode ser analisada sob

³ Em 1911, o ensino fundamental era compreendido como ensino primário e abrangia dois ciclos, sendo o primeiro ciclo denominado de 1º Grau e unificando 3 cursos: Superior (11 a 13 anos), Médio (9 a 11 anos) e Elementar (7 a 9 anos) e o segundo ciclo denominado de 2º Grau circunscrevendo 3 classes/ano (13 a 15 anos) (Brasil, 1911)

diferentes perspectivas. Por um lado, a descentralização dos exames permitia uma maior flexibilidade e adaptação às realidades locais das instituições. Estas poderiam criar exames que melhor refletissem seus currículos específicos e as competências que consideravam mais relevantes para a formação dos alunos.

Por outro lado, essa autonomia também poderia levar à falta de uniformidade nos critérios de avaliação, o que resultaria em disparidades na qualidade do ensino oferecido. Instituições com mais recursos puderam desenvolver exames mais rigorosos, a fim de garantir uma validação social, enquanto aquelas com menos recursos enfrentaram dificuldades para manter o mesmo padrão. Essa variação afetou a equidade no acesso à educação de qualidade (Rocha, 2012).

Percebendo essa disparidade de formação profissional, e:

Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele submeter-se apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. (Saviani, 2013, p. 170)

Dez anos depois, foi promulgado o Decreto n.º 16.782-A, de 18 de janeiro de 1925, conhecido como Reforma Rocha Vaz, que “estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o DNE, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências” (Brasil, 1925, p. 1). A reforma “promove novas alterações na regulamentação do ensino superior, com o objetivo de reforçar o controle do governo federal” (Coelho; Vasconcelos, 2009, p. 8).

Assim, foi criado o Departamento Nacional do Ensino, e passou a ser função do Conselho Superior de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino discutir, propor e emitir opinião sobre as questões do ensino público, entre outras atribuições. De acordo com a nova lei:

Art. 22. Ao Conselho do Ensino secundario e superior compete:

- a) dar parecer sobre a equiparação de institutos de ensino particulares ou dos Estados aos officiaes;
- b) examinar os relatorios dos fiscaes de ensino secundario ou superior, exigir-lhes esclarecimentos e dar parecer sobre os mesmos relatorios;
- c) dar parecer sobre os recursos que sejam interpostos das resoluções dos directores e das congregações dos estabelecimentos de ensino superior e secundario officiaes ou equiparados, quando lhe sejam remetidos pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores;
- d) propôr a suspensão de um ou mais cursos, desde que o exijam a ordem e disciplina do ensio secundario ou superior;
- e) propôr o fechamento temporario de um insituto de ensino secundario ou superior, official ou equiparado, por motivo de indisciplina ou de calamidade publica;
- f) propôr a suspensão ou cassação das regalias de equiparação aos institutos de ensino secundario ou superior, quando isso seja exigido pelos interesses do ensino ou pela violação dos regulamentos deste;

- g) informar sobre a conveniencia da criação, supressão ou transformação de cadeiras e modificação da seriação de materias dos cursos superior ou secundário;
- h) examinar o regimento interno de cada instituto e propôr a modificação dos pontos que estejam em desaccôrdo com os preceitos legaes vigentes;
- i) propôr as reformas e melhoramentos neccesarios ao ensino e dar parecer sobre duvidas suscitadas na interpretação e applicação das leis ao mesmo relativas; j) organizar o seu regimento interno. (Brasil, 1925) (grafia original)

Além das definições acima mencionadas do DNE e do Conselho, a principal modificação proposta pela reforma foi a “introdução do regime seriado no ensino secundário” (Saviani, 2013, p. 170). Tal divisão por séries passou a ser também de frequência obrigatória, restituindo ao Estado o poder fiscalizador.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971 (Saviani, 2008, p.12)

A partir dos anos 1930, no governo Getúlio Vargas, novos rumos constitucionais foram propostos. Com a ascensão do bloco social liderado por Vargas ao poder e a preocupação com o processo de industrialização da nação, vislumbrou-se ser de fundamental importância que a educação estivesse adequada aos novos tempos. Para coordenar a reconfiguração da educação nacional, foi convocado Francisco Campos, integrante do movimento Escola Nova⁴ (Saviani, 2013).

O então ministro promulgou uma série de decretos que atingiam vários níveis de ensino e se estendiam a todo território nacional, ficando conhecidos como Reforma Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (Saviani, 2013, p. 195-196)

⁴ A proposta da escola nova buscou se contrapor ao que se tinha até então como escola tradicional. Dentro de suas sugestões estavam a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a cientifização do ensino escolar, a valorização do analisar, o contexto ao seu redor para construção do conhecimento e a aquisição da escrita como imprescindível a prática cidadã (Lage, 2006)

O objetivo dos decretos que compunham a reforma foi organizar a educação, dando unidade nacional, e o ensino secundário por consequência era parte desse processo. Naquele contexto, o novo governo identificou a urgência de um sistema de educação propício à modernização do país. Isso significava formar a força de trabalho que atendesse à industrialização, de acordo com as exigências do capitalismo. Cabe destacar os esforços do governo brasileiro em inserir o país no círculo das nações industrializadas e as iniciativas de Getúlio Vargas para a implantação das indústrias de base⁵. Nesse contexto, a preocupação com a formação dos jovens era ação fundante para a preparação da força de trabalho que seria demandada pela indústria nascente.

Nesse período, a educação foi então vista como a solução para os problemas do país, fossem eles sociais, econômicos ou políticos. Assim, o governo Vargas ressaltava a importância da educação e do ensino para a formação do cidadão e da sociedade. É possível perceber ações de caráter social por parte do estado capitalista, ampliando os mecanismos de controle, sendo a educação um destes mecanismos, consolidando a distinção das classes no acesso à educação formal (Romanelli, 2014)

Tendo em vista esse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9) afirmam que, “ao longo da história, a educação redefine o seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”. A partir dessa análise, podemos concluir que durante esta fase do governo Vargas, a educação voltou-se para a formação de mão de obra industrial a fim de adequar-se a um contexto internacional de definição do desenvolvimento.

Nesse período, o sistema educacional sofreu uma pressão por parte do crescimento da demanda potencial e da demanda efetiva⁶. Era necessário redefinir a função da educação, criando um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país, de modo a orientá-lo como base no novo ideal de nacionalidade a ser construída. De acordo com Romanelli:

A contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação. O crescimento da demanda foi, por sua vez, o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação

⁵ Indústria de base são aquelas também conhecidas como indústrias de primeiro setor envolvendo a transformação da matéria-prima bruta em matéria-prima processada, como: metalurgia, mineradoras, siderúrgicas, entre outras.

⁶ Segundo Romanelli (2014) demanda potencial refere-se a demanda educacional crescente de acordo com o crescimento demográfico, já a demanda efetiva, além do crescimento demográfico, cresce por outras causas como industrialização e globalização.

do processo de urbanização. O primeiro é responsável pelo crescimento da demanda potencial de educação e o segundo, pela evolução dessa demanda, que se torna aos poucos demanda efetiva. (Romanelli, 1998, p.13).

A partir da conjuntura marcada pelo nacionalismo e pela busca pela industrialização, o governo Vargas promoveu várias reformas que impactaram e alteraram a duração, a função e a nomenclatura do ensino secundário. O Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, que fazia parte da Reforma Francisco Campos, dispôs sobre a organização do ensino secundário, entre outras providências. Essa etapa educacional passou a ser ministrada em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de 5 anos, e o complementar, de 2 anos, totalizando 7 anos de ensino secundário. O objetivo da reforma era organizar o ensino secundário e promover um sistema de ensino propício à modernidade almejada para o país (Brasil, 1932).

Junto a esta reforma, temos a pressão política do dos Pioneiros da Educação, também em 1932, que trouxe propostas para a reforma da educação nacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

sedimentou as bases para uma educação pública e gratuita para o povo brasileiro, porém, não se eximiu de tratar o trabalho (expropriado pelo capitalista) como princípio educativo na formação dos jovens brasileiros. A concepção de trabalho presente no Manifesto revela-nos a permanência e o aprofundamento do histórico dualismo educacional brasileiro, marcado pela fragmentação da formação humana e propedêutica e profissionalização (Nogueira; Sena; Ribeiro, 2021, p.10).

Considerando que anteriormente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o Brasil tinha uma educação voltada para a instrução primária para tarefas simples e manuais, o documento se coloca como um contraponto: propunha uma transformação social por meio da educação. Nesse sentido,

o Manifesto de 1932 traduz o desejo de uma renovação no campo educacional movido por um profundo entusiasmo, pela educação e otimismo pedagógico germinado ainda nos anos de 1920, e caracterizado pela crença na escolarização das camadas populares como um instrumento decisivo na formação de um novo homem e de uma nova sociedade (Nogueira; Sena; Ribeiro, 2021, p.4).

Desta forma, o Manifesto da Educação Nova propôs uma mudança no modelo padronizado de educação existente na época, no qual a educação era voltada exclusivamente para a elite, e as camadas populares eram vistas como subordinadas. Ao defender uma educação mais abrangente, o Manifesto buscou ampliar o acesso à educação para todas as camadas sociais. A intenção era reestruturar o sistema educacional brasileiro, transformando-o em um veículo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. O foco deixou de ser apenas a instrução básica e passou a incluir o desenvolvimento integral do indivíduo, com

ênfase na formação para a cidadania e na capacidade de cada indivíduo de contribuir para o progresso social.

Essas discussões refletiram a urgência de modificar os padrões de ensino e cultura das escolas, que ainda estavam fortemente enraizados em uma abordagem tradicionalista e conservadora. O Manifesto, portanto, representa um marco na história da educação brasileira, por indicar um caminho para um sistema educacional mais inclusivo e alinhado com os princípios de justiça social e igualdade de oportunidades, apesar de nunca ter sido implementado em nenhuma política pública.

A década de 1930 foi marcada por intensas transformações políticas e econômicas, precedidas por movimentos sociais como a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e as Revoltas Tenentistas (1922 e 1924). Com a ascensão de Getúlio Vargas, a Revolução Constitucionalista de 1932 e a Constituinte de 1934 ocorreram em um contexto de fragmentação política, no qual seu governo combinou concessões e repressão para consolidar sua liderança. No âmbito econômico, como resposta à crise de 1929, adotou-se a política de substituição de importações como estratégia para impulsionar o desenvolvimento industrial e reduzir a dependência externa. (Vieira, 2007; Cepêda, 2009)

A Constituição de 1934 marcou um avanço ao reconhecer direitos básicos dos cidadãos, como saúde e educação, e ao introduzir mudanças significativas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a implementação de políticas voltadas para a universalização do ensino.

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União 'traçar as diretrizes da educação nacional' (art. 5º, XIX), 'fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter' os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer 'ação supletiva na obra educativa em todo o País' (art. 150, 'd' e 'e')" (Vieira, 2007, p. 6-7).

Diferente do texto liberal de 1934, a Constituição do Estado Novo amplia o papel da União, que passa a ter a responsabilidade de definir as bases e as normas para a educação nacional, incluindo os princípios que devem guiar o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças e dos jovens (art. 15, IX). No texto de 1937, a liberdade de ensino pela iniciativa privada, ou a livre iniciativa, é abordada no primeiro artigo referente à educação, que estabelece: "A arte, a ciência e o ensino são livres para a iniciativa individual e para associações ou entidades públicas e privadas" (art. 128). O papel do Estado na educação é relegado a um segundo plano, assumindo uma função compensatória ao oferecer educação para a "infância e

juventude que não possuem os recursos necessários para instituições privadas" (art. 129). Nesse contexto, o "ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas" é considerado "o principal dever do Estado" na área educacional (art. 129) (Vieira, 2007, p. 8).

Além disso, apesar de garantir certa liberdade de ensino, a Constituição atribuiu ao Estado um papel supletivo, concentrando seus esforços em compensar a falta de recursos para as camadas mais desfavorecidas, principalmente por meio do ensino pré-vocacional e profissional, voltado para a formação de trabalhadores para a indústria e outras atividades técnicas. Nesse contexto, a função da educação enquanto fator de mudança social foi gradualmente enfraquecida e as políticas educacionais passaram a refletir os interesses do regime autoritário, que visava manter a ordem social e o controle ideológico da população. Contudo, as mudanças legais educacionais implementadas no período Vargas tornam-se insuficientes, uma vez que, mesmo com as alterações nos textos da legislação, ainda se mantém a dualidade do ensino, ou seja, uma educação voltada para os interesses das camadas elitizadas e outra para as camadas populares (Romanelli, 2014).

Romanelli (2014) aponta o impulso nacionalista e industrial da educação durante o Governo Vargas, destacando os interesses capitalistas e de controle social. Durante esse período, a educação foi pressionada a se alinhar às mudanças urbanas decorrentes da industrialização e da urbanização da Era Vargas, com o objetivo de fortalecê-las. Em 1937, com a implantação do Estado Novo, houve a criação de universidades e a ampliação do ensino secundário, além da promulgação da Lei Orgânica de 1942, que criou o Ministério da Educação e Saúde. Essas mudanças foram voltadas para o desenvolvimento econômico. A Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, alterou as nomenclaturas e o ensino secundário passou a ser dividido em dois ciclos: o curso ginasial e os cursos clássico e científico. Estes últimos visavam consolidar a educação ministrada no curso ginasial (Brasil, 1942).

No início dos anos 1940, a ditadura Vargas perde sustentação devido ao impacto da Segunda Guerra Mundial e ao crescente descontentamento, incluindo críticas de militares e categorias profissionais. Isso cria condições para a redemocratização, que se concretiza com a queda do Estado Novo em 1945 (Vieira, 2007). O fim do Estado Novo, em 1945, ocorreu após pressões internas das Forças Armadas e setores civis que demandavam o retorno à democracia. Getúlio Vargas foi forçado a renunciar em 29 de outubro, dando lugar a um governo provisório e à convocação de eleições para a criação de uma nova Constituição, que restaurou o regime democrático no Brasil em 1946. Embora Getúlio Vargas tenha deixado o poder, a ordem

getulista persiste, e o general Eurico Gaspar Dutra assume a presidência em 1946, promulgando uma nova Constituição com princípios liberais e democráticos. Contudo, a repressão voltou com a intervenção em sindicatos e a ilegalidade do PCB (Vieira, 2007).

No âmbito da educação, a Constituição de 1946 repetiu a Constituição de 1934 ao garantir a educação como um direito do cidadão, estabelecendo a gratuidade do ensino primário, conforme estipulado no Art. 168: "I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (Brasil, 1946). Esta Constituição avançou no sentido de prever recursos mínimos que garantissem a gratuidade do ensino, além de estipular que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Lombardi, 2014).

No mesmo ano da nova Constituição, a União passou a definir as diretrizes e bases da educação nacional. Embora tenha sido reafirmado o compromisso com a educação pública, a extensão territorial e as diferenças regionais e socioeconômicas limitaram o acesso universal e de qualidade para todos.

Subsequentemente, em dezembro de 1961, foi sancionada uma das leis mais importantes da história da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, com a finalidade de organizar o sistema educacional brasileiro em todos os níveis da educação nacional (Brasil, 1960). A lei estabeleceu os seguintes tópicos: a organização e regulação do sistema educacional, definindo uma estrutura e normas gerais para a educação em todos os níveis; a democratização do ensino, com a garantia do acesso a todos os brasileiros; a autonomia para as instituições de ensino adaptarem seus currículos de acordo com as necessidades locais; a criação de conselhos da educação para formulação de políticas; a definição dos níveis de ensino e carga horária mínima; entre outros. Entretanto, quatro anos depois, houve a instauração do período ditatorial empresarial-militar, que provocou uma nova reforma na educação brasileira.

O Brasil retorna a um período de autoritarismo com o golpe de 1964, instaurando uma ditadura empresarial-militar que perdurou por 20 anos. O regime buscou alinhar o modelo político com a economia capitalista, promovendo a urbanização e a industrialização, com destaque para o aumento da população urbana e a maior participação da indústria no PIB. Durante o "milagre econômico", o Brasil começou a ser reconhecido como uma potência emergente. Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição, mas suas disposições nem sempre refletiram as características do regime, já que foi elaborada antes da implementação das medidas de exceção (Vieira, 2007).

A Constituição Federal de 1967, então, não determinava um valor mínimo para investimento na educação, o que impactava e barrava o crescimento do sistema educacional. Dez anos após a LDB/1961, a próxima reforma, já no período da ditadura empresarial-militar, ocorreu a partir da aprovação da Lei nº 5.692/1971, que reafirmou a educação dual por meio da profissionalização compulsória no ensino secundário (Brasil, 1971). De acordo com Hollerbach (2019), algumas escolas não implementaram essa educação profissionalizante e continuaram focando no ensino superior, numa clara adequação da lei ao público a ser atendido. Estudantes que tinham como objetivo a formação nos cursos superiores, em alguns casos, ficaram livres da profissionalização compulsória, como foi o caso dos colégios universitários (Hollerbach, 2019).

Com o desgaste progressivo do regime militar a partir de 1978, o Brasil retoma o desejo pelo estado de direito. Em 1984, ocorre um movimento por eleições diretas, mas o Congresso ainda elege, por via indireta, Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Após a morte de Tancredo antes da posse, Sarney assume e compromete-se a revogar a legislação autoritária, convocando uma Assembleia Nacional Constituinte para elaborar uma nova Constituição (Vieira, 2007).

Finalmente, em 1988, com a nova Constituição, estabelece-se um marco na história da educação brasileira ao consagrar o direito à educação como um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos. Entretanto, é importante destacar que, nas décadas de 80 e 90 no Brasil, a maioria das políticas públicas voltadas para a educação esteve focada no ensino fundamental, deixando o ensino médio em segundo plano. No entanto, mesmo com os avanços legais, as relações de poder continuaram a influenciar a formação escolar no país. A educação para poucos ainda persistiu de várias formas, seja por meio da segregação socioeconômica, das disparidades regionais ou das desigualdades raciais e de gênero. Um dos pontos relevantes para a análise do ensino médio foi a determinação constitucional da obrigatoriedade da educação básica dentro de uma idade regulamentada, ainda que ela não estivesse expressamente dita no texto da constituição. Esse entrave foi resolvido com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a faixa etária dos 4 aos 17 anos como idade escolar obrigatória, além de assegurar ofertas diferenciadas de ensino para pessoas em idades não escolares.

Portanto, é essencial analisar criticamente como as políticas educacionais ao longo da história do Brasil têm sido moldadas por relações de poder, impactando a produção e o acesso ao conhecimento. Compreender essa dinâmica é fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, capaz de romper com as barreiras históricas e garantir oportunidades reais para todos.

O papel reprodutor da educação é perceptível, e, ao analisarmos as legislações, percebemos as permanências e rupturas do sistema educacional na manutenção da exclusão. Além disso, o direito à educação tem sido historicamente ameaçado, visto que a legislação que regula a educação está voltada para o capital, organizando a formação dos trabalhadores a partir dos princípios da acumulação. Essa é uma das consequências do padrão adotado pelo país na construção histórica da educação.

2 EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Entre 1942 e 1960, o Brasil vivenciou um período de significativas transformações no campo da educação, precursor das mudanças que culminariam na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Este período, que precede a ditadura empresarial-militar e a implementação de políticas educacionais ditatoriais, é marcado por discussões e propostas que visavam à modernização e à universalização da educação.

Durante esse período, o Brasil também enfrentou os desafios desencadeados pelo modelo de industrialização e urbanização aceleradas. A transformação econômica que o país vivia gerou uma demanda crescente por uma mão de obra mais qualificada, o que evidenciou a necessidade de um sistema educacional que preparasse adequadamente os cidadãos para o mercado de trabalho emergente. A Segunda Guerra Mundial teve um impacto direto sobre a educação, promovendo uma maior ênfase na formação técnica e científica e destacando a necessidade de alinhamento com as novas exigências do cenário global. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas tinham dois objetivos: ampliar a oferta para qualificar a força de trabalho, sendo oferecido o mínimo para a inserção da classe trabalhadora em um processo produtivo pouco exigente, e criar condições para formar trabalhadores qualificados para os escalões mais altos da administração pública e da indústria, auxiliando no processo de modernização do país.

A influência externa durante a Segunda Guerra Mundial mostrou a necessidade de o Brasil investir na formação técnica e científica de seus jovens. A guerra trouxe à tona a importância de o país ter cientistas e técnicos treinados para poder contribuir eficazmente em um cenário global de rápida evolução tecnológica. Este foi um impulsionador significativo para a revisão do currículo educacional, com um maior foco em disciplinas de ciências e tecnologias, preparando assim os estudantes brasileiros para um mundo cada vez mais pós-industrial e interconectado.

Anísio Teixeira destacou-se como um dos principais defensores de reformas educacionais durante esse período. Teixeira era um defensor de uma abordagem progressista e reformista, propondo uma educação que promovesse a integração social e o desenvolvimento integral do indivíduo. Suas ideias tiveram uma influência significativa na formulação das políticas educacionais futuras, enfatizando a importância de uma educação não apenas acessível, mas também de alta qualidade. Outros especialistas e educadores também desempenharam papéis cruciais na definição das políticas educacionais, culminando na discussão formal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1957.

No entanto, as ideias de Teixeira e seus contemporâneos enfrentaram grandes obstáculos. A polarização política e ideológica do Brasil na época fornecia um terreno fértil para batalhas intensas entre diferentes visões de mundo. O esforço para criar uma educação progressista, inclusiva e de qualidade teve de enfrentar tanto a resistência de setores conservadores quanto críticas de grupos que achavam que as reformas não iam longe o suficiente. Esses grupos progressistas argumentavam que, apesar de a legislação representar avanços, ainda faltava uma implementação eficaz e justa.

Segundo Lombardi (2014), entre 1946 e 1957 passaram-se nove anos de discussão, arquivamento, perda e reconstituição do documento. Durante essa fase, o debate sobre a educação brasileira envolveu diversos pioneiros que buscavam estabelecer as bases para uma reforma educacional abrangente. Somente em 29 de maio de 1957, a Câmara Federal fez a primeira discussão sobre o projeto da LDB, que só viria a ser promulgada em 20 de dezembro de 1961.

A referida lei, entre vários outros assuntos, trouxe diversas definições a respeito do ensino médio (que, como veremos mais adiante, voltaram a aparecer na proposta da Lei n.º 13.415, de 2017). O primeiro item que chama atenção é o art. 18, que trata sobre a recusa de matrículas de estudantes que tenham sido reprovados mais de uma vez em qualquer série antecedente, desconsiderando quaisquer que fossem os motivos sociais ou pessoais que levassem a essas reprovações.

Outro artigo que revela a exclusão de determinadas classes sociais do ensino médio naquele período é o art. 21, que permitia a cobrança de anuidade nas escolas de ensino médio ou superior, ainda que tais estabelecimentos fossem públicos e mantidos pelo Fundo Nacional do Ensino Médio. Desse modo, traduzindo a correlação de forças do período, a legislação privilegiou aqueles que podiam pagar por um ensino posterior ao ensino primário.

A questão social também apareceu na distribuição desigual de recursos educacionais entre diferentes regiões do Brasil. A concentração dos esforços de urbanização e industrialização em determinadas regiões gerou uma disparidade significativa em termos de investimento em infraestrutura educacional. Algumas regiões, especialmente as zonas rurais e menos desenvolvidas, ficaram à margem dessas transformações, perpetuando desigualdades educacionais que já existiam historicamente no país. Essa desigualdade fez com que muitas crianças e jovens tivessem acesso limitado a uma educação de qualidade, um problema que somente começou a ser abordado com mais profundidade em décadas posteriores.

No capítulo dedicado exclusivamente ao ensino médio, algumas definições são tomadas: formação destinada a adolescentes; seria ministrada em dois ciclos, sendo o ginásial e o colegial, abrangendo também os cursos técnicos; havia até cinco disciplinas obrigatórias a serem definidas pelo Conselho Federal de Educação e optativas definidas pelos Conselhos Estaduais; currículo comum de disciplinas obrigatórias a todos os cursos de ensino médio nas duas primeiras séries; matrícula condicionada a um exame de admissão e conclusão do ciclo ginásial.

O ensino médio foi então organizado em 180 dias letivos e 24 horas semanais de aulas, incluindo a execução de programas dentro do período destinado ao trabalho escolar. A formação moral e cívica era obrigatória, enquanto as atividades artísticas eram complementares, de modo que os estudantes tinham que frequentar obrigatoriamente pelo menos 75% das aulas dadas.

O período subsequente à LDB de 1961 foi marcado por mudanças adicionais no sistema educacional, muitas delas refletindo as condições sociopolíticas do Brasil. Quando o governo civil-militar tomou o poder por meio de um golpe de Estado em 1964, a Lei de Diretrizes e Bases, apesar de já promulgada, não pôde ser efetivamente aplicada em decorrência da ruptura da ordem democrática vigente à época.

A próxima reforma significativa na educação só veio acontecer dez anos depois, quando foi aprovada a Lei n.º 5.692/1971, que reafirmou a educação dual (separada em uma educação voltada para a massa trabalhadora e para a elite e camadas médias, mantendo o privilégio das classes dominantes que poderiam seguir seus estudos no ensino superior a fim de ocuparem cargos profissionais de maior prestígio, enquanto as classes desfavorecidas são direcionadas a ocuparem cargos subalternos) (Romanelli, 2014) por meio da profissionalização compulsória no ensino secundário. Algumas escolas se eximiram do cumprimento da lei, numa clara adequação da lei ao público a ser atendido. Estudantes que tinham por objetivo a formação nos cursos superiores, em alguns casos, ficaram livres da profissionalização compulsória, como foi o caso dos colégios universitários (Hollerbach, 2019).

O período da ditadura, que se estendeu de 1964 a 1985, influenciou fortemente a educação em todo o país, incluindo Minas Gerais. Nesse contexto, o sistema educacional teve que se alinhar às diretrizes do regime, que priorizava a formação moral e cívica dos estudantes, muitas vezes à custa de uma educação crítica e reflexiva (Azevedo, 1994). As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram incorporadas ao currículo, com o objetivo de inculcar nos estudantes os valores nacionais e a obediência ao Estado (Carvalho, 2001). A influência dos militares era perceptível nas escolas, que passaram a operar sob uma lógica de autoritarismo e controle (Gomes, 2008).

A partir dos anos 60 e 70, vemos crescer no Brasil algumas características educacionais influenciadas por organismos internacionais. Com a instauração da Ditadura Militar, em 1964, iniciou-se um movimento de construção político-econômica que tinha como foco o chamado "milagre brasileiro" – um plano de desenvolvimento promovido pelo governo militar. Nesse período, houve uma abertura significativa para empresas estrangeiras, uma expansão do crédito ao consumidor, um estímulo à poupança interna e, no contexto do mercado de trabalho, uma promoção de um vasto contingente de mão de obra de reserva (De Oliveira, 2017). Esse cenário foi caracterizado por uma série de transformações econômicas e políticas que moldaram o Brasil nas décadas seguintes, impactando a dinâmica econômica, a inserção internacional do país e as relações trabalhistas.

Com o fim da ditadura e a redemocratização do país, a promulgação da Constituição de 1988 trouxe novas esperanças para a educação. Foi nesse cenário de transição que Hélio Garcia e Newton Cardoso assumiram os governos de Minas Gerais, atuando entre os anos de 1983 e 1991. Durante o governo de Hélio Garcia (1983-1987), eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), houve uma tentativa de modernização do ensino secundário e de descentralização da administração educacional – ambas modificações justificadas pela narrativa de crise educacional (Floresta, 2002).

Postos esses motivos, o governo sugeriu uma reforma com propostas de: redimensionamento das condições básicas de trabalho; efetiva implantação dos Quadros de Pessoal das Escolas Estaduais; descentralização administrativa, baseada em seis eixos: descentralização, planejamento educacional, treinamento de pessoal, autonomia das escolas, modernização do sistema de informações e revisão das normas legais; delegação de controle das atividades das escolas às Delegacias Regionais de Ensino (atualmente Superintendências Regionais de Ensino); maior envolvimento da comunidade (famílias, associações, igrejas, empresas); implementação de uma avaliação sistêmica para melhorar a qualidade do ensino;

autonomia da escola; avaliação do ensino; desenvolvimento dos professores; fortalecimento da direção da escola; revitalização do sistema educacional; aumento da capacidade de atendimento à população escolarizável; modernização administrativa; integração estado município; integração com outros setores públicos; e envolvimento de todos os segmentos do sistema educacional.

Importante perceber que, durante esse período, no cenário nacional, vivia-se a implementação do PDE – Plano de Desenvolvimento Econômico, no qual questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas, sendo a educação vista como redentora da pobreza e da desigualdade gerada pelo modelo econômico, o que dialoga com o vivenciado em Minas Gerais. Durante este período, observou-se o processo de descentralização (participação da comunidade) versus centralização (controle das fontes de financiamento). Para isso, ganhou força a crença na ciência e na tecnologia como impulsionadoras do desenvolvimento econômico. Segundo Oliveira (2000, p. 244), “a crença na educação como elevador social cede à premência de formar para a empregabilidade”.

As mudanças educacionais para o ensino médio ocorridas em Minas Gerais, começadas no governo Hélio Garcia, caminhavam na direção de uma formação majoritariamente dedicada à inserção no mercado de trabalho (Floresta, 2002). Nas palavras de Floresta:

A escola assumiria um novo papel. Não mais deveria ser vista como um local de formação técnico-política da sociedade, mas como uma instituição de prestação de serviços em benefício do aluno, a razão de ser da educação; ou em benefício do professor, seu agente fundamental; ou em favor da própria escola, o espaço educativo onde os fatos acontecem. O próprio conceito de escola teria que ser rediscutido, tamanho o desrespeito a que essa instituição foi submetida durante os últimos anos (Guia Neto, 1991: 3). Na perspectiva de uma revisão conceitual do papel da escola, a Secretaria de Educação viria compor uma nova condição institucional para o Sistema, congregando grupos e instituições numa nova feição para o que definiu como *comunidade educacional*. (2002, p.10)

Newton Cardoso (1987-1991), eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB), por sua vez, propôs a expansão da rede pública de ensino e o combate às desigualdades educacionais, em seu programa de governo, o que não aconteceu na prática. No âmbito educacional, criou o *Programa Estadual de Municipalização de Ensino*, com o intuito de passar a administração das escolas, que estavam em estados precários de conservação, para o comando dos municípios, diminuindo a responsabilidade do governo do estado. Além disso, o governo também tentou passar aos municípios o gerenciamento dos recursos humanos das escolas, a fim de contornar as frequentes greves do setor, o que causou reações dos prefeitos do estado (Rocha, 2003).

Durante o governo de Newton Cardoso, foi elaborada a Constituição estadual promulgada em 1989, que defendia a descentralização do poder e a participação da comunidade, o que ia de encontro à manutenção “dos esquemas centralizados e clientelistas por parte do Executivo” (Rocha, 2003, p.559). O governador veio de uma trajetória de políticas de clientelismo construída na sua gestão como prefeito do município de Contagem, um dos maiores municípios contribuintes do estado de Minas Gerais. Cria-se então, um cenário contraditório:

Se a ação do Executivo implica retrocesso no processo de reforma, refletindo a hegemonia de políticos abertamente clientelistas no governo, a Constituição consolida formalmente os princípios de descentralização e participação como referência para a estruturação do sistema público de ensino (Rocha, 2003, p.559).

Por outro lado, durante seu governo, houve um esforço para ampliar o acesso ao ensino médio, principalmente nas áreas rurais e menos favorecidas economicamente (Magalhães; Fischer; Pereira, 2018). Newton Cardoso investiu na construção de novas escolas e na reforma de unidades existentes, buscando garantir que um maior número de jovens mineiros tivesse acesso à educação.

Percebe-se, então, que:

apesar de ser do mesmo partido do anterior, apresenta características bastante diversas. Não se adota mais a proposta de participação popular na gestão das políticas sociais. Especificamente, a administração participativa das escolas estaduais é abandonada e os Colegiados são desativados. (...) O discurso governamental, vago, sustenta o apoio “aos mais pobres”. (...) Enfim, a política de Newton Cardoso representa a negação das políticas implementadas no governo anterior. Caracteriza-se pela extrema centralização decisória e utilização clientelista dos recursos públicos e pela confrontação dos setores organizados da sociedade. (Rocha, 2003, p. 7-9)

Além da diferença em relação ao governo anterior, o mandato de Newton Cardoso apresenta também essas contradições internas entre o que é pretendido e o que é realizado: a centralização das decisões *versus* a promessa de descentralização apresentada na constituição estadual; a intenção de construção de novas escolas *versus* o estado precário das escolas já existentes (alunos sem professores, demissão de pessoas e e); e o contato com a comunidade feito de modo individualizado enquanto se recusava o contato com os movimentos sociais organizados (Rocha, 2003).

Tal gerenciamento centralizado da educação soma-se no governo de Newton Cardoso a uma pouca preocupação com o projeto político pedagógico educacional sobressaindo-se a perspectiva administrativa da educação, como nos fala Marques (2001, p. 205):

nesse período, a política administrativa se sobrepõe a uma política propriamente pedagógica, expressando a ausência de uma visão mais global e articulada das questões educacionais, do ensino e da sociedade, integrada por uma “matriz discursiva consistente, que fundamentasse (...) as principais diretrizes político pedagógicas que deveriam nortear a organização do sistema estadual de ensino” (idem, p.61). Já Silva

(1994) refere que no processo de racionalização da fase Newton Cardoso “a vaga progressista em Educação entra em sua fase agônica, juntamente com os sonhos e projetos anunciados pela “Nova República” (idem, p.231).

Apesar das análises acima serem feitas especificamente sobre governos mineiros, as mudanças constantes na gestão educacional no Brasil denunciavam, direta ou indiretamente, a necessidade da reformulação e promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que pudesse unificar a educação fornecida a crianças e adolescentes independentemente do viés governamental que estivesse no poder. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, embora posterior aos governos de Hélio Garcia e Newton Cardoso, foi influenciada pelos avanços e desafios enfrentados nesse período.

Em resumo, o período de 1942 a 1960 foi crucial para a formação do sistema educacional brasileiro no ensino médio. Embora tenham sido feitos avanços significativos, as reformas subsequentes e as influências externas moldaram a educação em um caminho que muitas vezes priorizou a eficiência econômica em detrimento da universalização e de uma educação socialmente referenciada. O legado desse período é evidente nas políticas educacionais que ainda buscam equilibrar o desenvolvimento econômico com a equidade e a inclusão social.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: AS ADAPTAÇÕES A UMA AGENDA GLOBAL

Com a Constituição Federal de 1988, temos a educação reconhecida como direito social e sua consequente obrigatoriedade da oferta pelos setores públicos. No art. 205 temos que “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). Partindo dessa determinação, o Ministério de Educação e Cultura, corroborado pelo Conselho Federal de Educação alterou o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, que teria como estratégias mais gerais a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, assim como a integração das ações do poder público, com vista a superar os seguintes desafios educacionais brasileiros: i) erradicação do analfabetismo; ii) universalização do atendimento escolar; iii) melhoria da qualidade do ensino; iv) formação para o trabalho; e v) promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 1988, p.17).

Entretanto, ainda que as determinações da constituição e do PNE sejam interessantes para pensarmos uma educação pública universal de qualidade, já nos anos 1990 o governo

federal passou a acatar mais as influências e recomendações dos organismos internacionais nas reformas educacionais do Brasil, reafirmando um contexto que desvaloriza e precariza a educação ao direcioná-la para a lógica do mercado, delineando uma escola neoliberal, como indicado por Laval (2019).

Exemplo dessa mudança de perspectiva aparece no momento em que as primeiras modificações se dão no campo da gestão e não diretamente nas condições de ensino, promovendo um processo de municipalização, de autonomia das escolas, no sentido de liberdade na construção de documentos internos de gerenciamento do processo educacional, e de focalização em grupos específicos (jovens e adultos, indígenas, etc.). Apesar dessas modificações parecerem a priori importantes mudanças para uma gestão democrática, quando elas vêm direcionadas pelos organismos internacionais, elas escondem uma falta de responsabilidade da federação e dos entes federativos em relação a uma qualidade buscada na educação, que virá a ser medida pelas avaliações em larga escala. Nesse sentido, os entes federativos, passam a ter como prioridade assegurar o acesso e a permanência nas escolas, além de precisar alcançar altos índices de aprovação nas avaliações federais, como: Prova Brasil, SAEB, ENEM, SIMAVE, o que acarreta um direcionamento do processo educacional não para a formação cidadã dos estudantes, mas para um cumprimento dos pré-requisitos estabelecidos pelas avaliações.

Nesse período de reformas, aqueles referentes à educação são comandados por uma aparente urgência em solucionar a *crise* - a utilização do termo de “crise” como parâmetro para ideologia neoliberal, uma vez que se trata de uma leitura mais política do que científica, como afirma Sanfelice (1996, p. 5). Desse modo, as reformas se baseiam no contexto das estatísticas de fracasso escolar e do analfabetismo funcional, comparando os dados do Brasil, que é um país periférico, com países desenvolvidos, concluindo que isso não se dá pela falta de recursos e sim pela ineficiência de sua gestão (Bonamino; Souza, 2012).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob coordenação da UNESCO e apoio do Banco Mundial, entrou para a história da educação devido à ampla sugestão de reformas educacionais. Foram 155 países participantes, dentre eles o Brasil, que também estava incluído no grupo conhecido como E9, dos países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). O Brasil foi signatário do documento final da conferência, demonstrando compromisso com o pacto por um projeto de mundialização da educação.

Nesse sentido, cabe destacar as análises de Torres, sobre os desdobramentos da Conferências, especialmente nos países em desenvolvimento, ao longo dos anos 1990. Para a autora,

No entanto, no final da década, era evidente a distância entre o que se avançara e o que se deveria ter avançado, para que nos aproximarmos das metas, ao menos das duas metas expressamente estabelecidas para o ano 2000: o acesso e a inclusão universais do ensino primário e a redução da taxa de analfabetismo adulto para a meta da taxa vigente em 1990. (Torres, 1998, p. 26)

A autora aponta também o empobrecimento das políticas implementadas nos diversos países da América Latina, em relação às propostas nascidas na Conferência de Jontiem. A priorização da educação primária, em lugar de expansão da educação básica, a redução das necessidades básicas de aprendizagem a necessidades mínimas, são alguns exemplos desse empobrecimento (Torres, 1998).

No Brasil, a prioridade dada à universalização do ensino fundamental, nos anos 1990, sem a incorporação do ensino médio nessa meta pode ser compreendida como a efetivação do empobrecimento citado por Torres (1998) nas políticas educacionais brasileiras. Segundo Silva:

Caso o projeto de educação desse organismo seja mantido como referência para as próximas décadas, é possível que a educação escolar para as massas se mantenha em patamares restritos e ainda venha a contribuir para a afirmação de uma nova sociabilidade, em que predomine a estandardização das formas de pensar e de agir. Se isso acontecer, o processo de assimilação de trabalhadores para a zona de influência da classe empresarial no século XXI será, certamente, facilitado. (Silva, 2009, p. 27)

Nos discursos midiáticos afirmava-se que a crise e o fracasso escolar seriam indício da má administração (Oliveira, 2016), e que as orientações do Estado para a educação se davam no sentido de resolução de uma problemática a partir da assimilação de técnicas gerenciais para os desafios do cotidiano escolar. A partir da argumentação da crise, a gestão escolar começou a ser abordada com a crença de que a aplicação de métodos de gestão eficazes poderia melhorar significativamente os resultados educacionais.

Em nome dessa solução de emergência, o modelo empresarial administrativo começou a ter força dentro das reformas educacionais e deu início às três gerações de reformas educacionais dos anos 1990: na primeira geração, temos reformas com finalidades de acompanhar a evolução da qualidade da educação, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); na segunda geração, temos a divulgação desses resultados e a responsabilização das escolas para promover melhorias, como o exemplo da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE); na terceira geração,

temos as consequências financeiras, com sanções e recompensas para alunos e escolas, a exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do SIMAVE, mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (14º salário, recursos adicionais para as escolas, Bônus Mérito, dentre outros) (Duarte, 2010).

A política educacional atual (2017-2022) no estado de Minas Gerais possui um histórico significativo que remonta à década de 1990, marcado pela implementação de reformas estruturais no ensino médio e a busca por modernização e eficiência. As administrações do segundo governo de Hélio Garcia (1991-1994) e do governo Eduardo Azeredo (1995-1998) foram centrais nesse processo, introduzindo políticas que visavam a integração de demandas produtivas e equidade social, em linha com as tendências globais da época. Essas reformas, pioneiras no Brasil, moldaram o cenário educacional mineiro, estabelecendo as bases para transformações futuras.

A administração de Hélio Garcia (1991-1994) foi fundamental para estabelecer as bases das reformas educacionais em Minas Gerais. O *Programa de Qualidade Total* em Educação, por exemplo, foi uma iniciativa destinada a trazer a tecnologia gerencial do *Controle da Qualidade Total* para as escolas da rede pública estadual (Melo; Duarte, 2011). Essa abordagem buscava aprimorar a gestão escolar por meio da eficiência administrativa e da descentralização⁷, refletindo as tendências neoliberais que começavam a influenciar as políticas públicas no Brasil na década de 1990 (Oliveira, 2000).

Essa política foi caracterizada pela descentralização administrativa, o que significou uma transferência de responsabilidades do governo central para as escolas. As instituições ganharam maior autonomia na gestão de recursos financeiros, na formação de professores e nos processos de avaliação. Além disso, a administração de Garcia promoveu novas parcerias entre o estado, os municípios e o setor privado, um movimento alinhado com a tendência global de privatização de serviços públicos (Oliveira, 2000).

⁷ No período final da ditadura empresarial-militar, o apelo por medidas que transparecessem gestões democráticas do aparelho público ganhou força para que os governantes da época pudessem apaziguar os movimentos sociais de oposição. Neste sentido, a descentralização apareceu como um modo dos detentores do poder demonstrarem um suposto interesse pela gestão democrática da educação, já que a descentralização permitiria a atuação de mais agentes na definição das políticas educacionais. No governo de Hélio Garcia, especificamente, considerando o *programa de controle da qualidade total*, a descentralização aparece muito mais como uma medida de eficiência econômica do que como uma medida democratizante. O texto do programa então argumenta os altos índices de reprovação e evasão escolar como uma crise no sistema educacional mineiro, que só poderia ser amenizado a partir da descentralização de recursos e da autonomia das escolas no gerenciamento dos mesmos. “A autonomia da escola significa transferência de atribuições e competências para que esta possa resolver os seus problemas” (Rocha, 2003, p.572) Esse artifício, então, apesar de parecer positivo, demonstra ser um modo do governo se isentar da responsabilidade pela qualidade da educação.

O lema "Minas aponta o caminho" sintetizava o espírito dessas reformas, que visavam modernizar e tornar mais eficiente o sistema educacional do estado. As mudanças introduzidas incluíam, além da autonomia escolar, o fortalecimento da direção das escolas, a capacitação dos profissionais da educação, a implementação de avaliações de desempenho e a integração entre municípios. Essas medidas tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino, garantindo maior eficácia no gerenciamento das escolas (Oliveira, 2000).

Com o governo Eduardo Azeredo (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) em 1995, as reformas educacionais ganharam novo impulso. O referido governo continuou as políticas de descentralização e autonomia escolar iniciadas por seu antecessor, mas também introduziu novas iniciativas voltadas para a reestruturação do ensino médio. Entre as principais políticas implementadas durante sua administração, destaca-se o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que buscava enfrentar o problema da distorção idade-série na educação básica do estado (Floresta, 2000).

Esse programa foi fundamental para reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar, particularmente no ensino médio, onde os desafios eram mais acentuados – entretanto essa redução no número de evadidos não se deve somente a qualidade da política, mas também reflete as consequências e estratégias amplamente questionadas, como a aprovação automática e a redução do ano letivo para 6 meses (Oliveira, 1998).

A proposta de Azeredo para o ensino médio incluía uma ênfase na formação propedêutica e a criação de parcerias com o setor produtivo, visando à oferta de cursos técnicos que preparassem os estudantes para o mercado de trabalho. Essas iniciativas refletiam uma tentativa de alinhar a educação às demandas econômicas, preparando os jovens para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Floresta, 2000). Nesse mesmo sentido, Melo e Duarte afirmam que:

A busca de melhoria da qualidade do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais, na gestão Azeredo, tinha como proposta que as escolas estaduais se concentrassem na formação propedêutica e estabelecesse parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer o curso técnico. Esses cursos se constituiriam em uma alternativa para os estudantes que optassem pelo ensino profissional, em forma de cursos pós-médios, que poderiam ser realizados concomitantemente ao ensino médio ou após a sua conclusão. Nesse sentido, os cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas estaduais deveriam ser submetidos a um processo de avaliação que objetivava identificar suas possibilidades e decidir sobre sua continuidade ou não (Melo; Duarte, 2011, p. 242-243).

O estreitamento da integração com os municípios foi outro ponto relevante na atuação deste governo. A municipalização⁸, demandada pelo estado, buscava aproveitar melhor a infraestrutura existente nos municípios e otimizar o uso dos recursos públicos destinados à educação. A cooperação entre o estado e as prefeituras mineiras ocorria por meio de acordos que, conforme Oliveira (2000), envolviam a transferência do atendimento de alunos matriculados, sobretudo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, para os municípios.

Nesses acordos, o estado, em alguns casos, comprometia-se a oferecer o ensino médio, por meio de nucleação, em troca da transferência do atendimento do ensino fundamental ao município. A política de nucleação de escolas fechou unidades isoladas instaladas principalmente em zonas rurais, o que provocava o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos mais próximos, cabendo ao poder público municipal se responsabilizar pelo transporte. Oliveira (2000) registra ainda que, no período de 1994 a 1998, foram municipalizadas 2.863 escolas estaduais. A redistribuição de recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) veio fortalecer o processo de convencimento das prefeituras a arcarem com o atendimento ao ensino fundamental. (Melo; Duarte, 2011, p. 243).

No período subsequente, durante o governo de Itamar Franco⁹ (1999-2002 – Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB), as reformas educacionais em Minas Gerais continuaram, mas com algumas inflexões. Franco introduziu o Projeto "Escola Sagarana", uma iniciativa que visava garantir matrícula no ensino médio para pelo menos 80% dos egressos do ensino fundamental até 2003 (SEE/MG, 1999). Esse projeto integrava a política educacional de Minas Gerais com elementos da cultura e identidade local, refletindo um compromisso com a inclusão e a expansão do acesso à educação. A política educacional de Franco buscava responder à crescente demanda por ensino médio, consequência direta da universalização do ensino fundamental promovida pelos governos anteriores. De acordo com Melo e Duarte (2011):

Para atender a demanda de vagas para o ensino médio, a rede estadual adotou os seguintes critérios: aumento de turmas nas escolas estaduais que já ofereciam o ensino médio e implantação da etapa do ensino médio em escolas que só ofereciam ensino fundamental. Tais medidas baseavam-se no estudo do fluxo escolar, obedecendo

⁸ “O processo de municipalização era reivindicado pelo estado, considerando melhor utilização da capacidade física instalada nos municípios e também a otimização das verbas públicas aplicadas em educação. Essa integração entre o estado e as prefeituras dos municípios mineiros era desenvolvida por meio de acordos que, segundo Oliveira (2000), reduziam-se à transferência aos municípios do atendimento de alunos matriculados, prioritariamente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nesses acordos, o estado, em alguns casos, comprometia-se a oferecer o ensino médio, por meio de nucleação, em troca da transferência do atendimento do ensino fundamental ao município. A política de nucleação de escolas fechou unidades isoladas instaladas principalmente em zonas rurais, o que provocava o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos mais próximos, cabendo ao poder público municipal se responsabilizar pelo transporte. Oliveira (2000) registra ainda que, no período de 1994 a 1998, foram municipalizadas 2.863 escolas estaduais. A redistribuição de recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) veio fortalecer o processo de convencimento das prefeituras a arcarem com o atendimento ao ensino fundamental.” (Melo; Duarte, 2011, p.243)

⁹ O governo de Itamar Franco no estado de Minas Gerais foi marcado pelos impasses com o presidente Fernando Henrique Cardoso que enfrentava um contexto de inserção de políticas neoliberais.

também a critérios relativos ao zoneamento escolar, a existência de espaços físicos adequados e pessoal habilitado e/ou que poderia ser autorizado para o exercício da docência. Exigia-se, ainda, a comprovação de demanda mínima de 120 alunos, organizados em três turmas, para início do funcionamento imediato ou gradativo do curso, bem como a demonstração, pelo estudo do fluxo escolar, da existência de demanda suficiente nas séries finais do ensino fundamental para prosseguimento de estudos; devia-se, ainda, observar a faixa etária de 15 a 17 anos (Melo; Duarte, 2011, p. 244).

Logo em seguida, com a administração de Aécio Neves (PSDB) (2003-2010), as reformas educacionais em Minas Gerais passaram por uma nova fase, caracterizada pela implementação do Programa Choque de Gestão. Essa política tinha como objetivo melhorar a qualidade dos serviços públicos, incluindo a educação, por meio de uma reorganização do arranjo institucional e do modelo de gestão. O Choque de Gestão visava, entre outras coisas, reduzir os custos e aumentar a eficiência do sistema educacional (Oliveira, 2000, p. 245).

Tal perspectiva, que objetivava reduzir o ônus financeiro representado pelas escolas ao sistema estadual garantindo que elas fossem mais produtivas e funcionais (do ponto de vista econômico), acarretou uma série de instrumentos de manipulação dos trabalhadores da educação e gerou profunda precarização. Podemos citar como alguns desses instrumentos: sistema de ganho adicional por avaliação de desempenho que premia a produtividade e demite funcionários que não se encaixam nesse padrão; vinculação entre quantidade de matriculados - concluintes e a correção salarial dos professores; altos índices de contratação temporária de professores; e a necessidade de duplas jornadas dos professores; entre outros (Augusto, 2010).

Para o ensino médio, Aécio Neves propôs uma reorganização da oferta educacional, que incluía a divisão dos alunos em diferentes modalidades – ensino médio regular diurno, noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa estratégia buscava atender às necessidades diversificadas dos estudantes em relação ao perfil idade-série, de modo que no regular diurno estavam alunos sem defasagem idade-série, no noturno estavam alunos com até no máximo um ano de defasagem e na EJA estavam alunos com 19 anos de idade ou mais (Melo; Duarte, 2011, p. 245). Entretanto, percebe-se que a separação de turmas e horários pelo nível de defasagem dos estudantes, pode intensificar a segmentação social de pessoas que não conseguiram concluir o ensino dentro da idade determinada.

As iniciativas propostas pelo governo estadual para a educação tiveram como base principal os resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2003, no qual o estado de Minas Gerais desceu quatro posições em relação ao SAEB de 2001.

Para alterar esse quadro, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) propôs uma série de medidas como: a atualização dos conteúdos curriculares; o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos; a participação dos jovens

na vida da escola e da comunidade; e a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos (SEE/MG, 2003). Além disso, recomendava-se investir na formação para o trabalho, na integração entre ensino médio e educação profissional. Segundo o governo, essas medidas tinham como objetivo assegurar a permanência dos alunos matriculados no ensino médio e universalizar essa etapa de ensino (Melo; Duarte, 2011, p.245).

Além disso, o governo Aécio Neves promoveu uma nova organização curricular, que dividia os conteúdos básicos comuns em diferentes áreas de estudo ao longo dos três anos do ciclo (SEE/MG, 2006). A nova organização curricular foi implantada inicialmente em Escolas Referência, selecionadas por sua tradição e reconhecimento na comunidade. Ao todo, 223 escolas foram escolhidas para esse projeto-piloto, abrangendo cerca de 350 mil alunos em mais de 100 municípios do estado (SEE/MG, 2006). Essa iniciativa buscava testar o modelo antes de sua implementação em larga escala, permitindo ajustes conforme necessário.

Em relação à reorganização curricular, propôs-se a seguinte fórmula: no primeiro ano do ensino médio, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) deviam ser obrigatoriamente ensinados em todas as opções de oferta do ensino médio. No segundo ano, os conteúdos eram distribuídos em duas grandes áreas: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Cada uma dessas áreas apresentava um subconjunto específico de disciplinas dos conteúdos básicos comuns, que deviam ser ensinados com tratamento mais aprofundado. O estudante faria o elenco de disciplinas da área que escolhesse ou que fosse encaminhado pela escola. No terceiro ano (ensino médio regular diurno) e quarto ano (ensino médio regular noturno), a escola tinha a "liberdade" de ensinar conteúdos novos que ultrapassassem os CBC, ampliando a formação dos alunos. Se houvesse número suficiente de estudantes, eles podiam ser distribuídos em três áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, cada uma com o seu elenco específico de disciplinas (Melo; Duarte, 2011, p. 246)

Apesar do que estava colocado na proposta de reformulação curricular, professores e gestores das escolas acabaram encontrando diversas dificuldades na realização do projeto. Inicialmente, o primeiro entrave foi o fato de os encontros dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) voltados para o projeto acontecerem fora do horário de trabalho dos participantes, cobrando-se o cumprimento de cinco horas semanais de estudos. “Os cadernos pedagógicos oferecidos pelo Governo do Estado para o Programa da área de ciências humanas usavam uma linguagem técnica e científica, de pouca compreensão dos professores” (Bragança Júnior, 2011, p. 111), o que acarretou um desinteresse pela aplicabilidade dos conteúdos sugeridos. Tais empecilhos somados aos trabalhos dos finais de semestre, as dificuldades de acesso aos sistemas online, entre outros, dificultaram o cumprimento dos cronogramas e gerou uma onda de insatisfação profissional nos docentes. “No que tange especificamente à reforma curricular, a prática das escolas pesquisadas pelo autor ganhou uma feição de atropelos de organização e estrutura, que deixaram marcas profundas no processo” (Bragança Júnior, 2011, p. 112).

A não concretização real do processo de debate da reforma curricular nas escolas também aconteceu pelos problemas verificados - tempo escasso dos trabalhadores, cronograma rígido definido pelo controle central do projeto, as dificuldades de acesso à *Internet* e ao Programa central de envio de tarefas; que levaram ao não envio de propostas discutidas ou ao envio fora do prazo estabelecido para consideração final da coordenação de Belo Horizonte (Bragança Júnior, 2011, p. 113)

Em 2010, com a saída de Aécio Neves para concorrer ao governo federal, seu então vice Antônio Anastasia assume o comando do Executivo estadual até o fim do mandato e acaba sendo eleito para o período seguinte pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em seu governo, as políticas educacionais em Minas Gerais continuaram a ser desenvolvidas em consonância com as reformas anteriores. O governador Anastasia prometeu criar 400 mil novas vagas para a educação profissional técnica, em conjunto com a implementação de zonas de desenvolvimento regional para atrair empresas locais. Essa meta refletia uma continuidade das políticas voltadas para a melhoria da educação, mas também um alinhamento com as vocações econômicas do estado. A política de educação profissional de Anastasia foi um passo importante na tentativa de articular o sistema educacional com o desenvolvimento econômico regional (Melo; Duarte, 2011).

O contexto nacional também influenciou as reformas educacionais em Minas Gerais, especialmente com a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) pelo MEC. Esse programa, lançado em 2009, buscava redesenhar o currículo do ensino médio, tornando-o mais atraente e relevante para os estudantes. Em Minas Gerais, o PROEMI teve um impacto significativo na formulação do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) (Samim, 2020).

O REM foi uma tentativa de adaptar o currículo às necessidades do mercado de trabalho e às demandas regionais, permitindo que os estudantes escolhessem áreas de empregabilidade e recebessem formação continuada. Sobre a implementação desse redesenho curricular temos que:

Para a execução do redesenho curricular proposto pelo MEC, por meio do PROEMI, alguns estados vão produzir redesenhos próprios com ou sem adesão ao programa, como é o caso da SEE/MG. Com a implantação do 6º horário no Ensino Médio Regular, surge no sistema de ensino do estado de Minas o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), com a escolha, pelos estudantes e comunidade escolar, das áreas de empregabilidade. A oferta destas áreas tinha como objetivo motivar os alunos através de um ensino profissionalizante, em sua terminalidade e proporcionando também a aprendizagem dos conteúdos dos demais campos de saberes, possibilitando o prosseguimento de estudos. [...] No caso do REM, a SEE/MG promovendo um redesenho curricular próprio, com recursos públicos, utilizou a formação continuada dos profissionais atuantes no Ensino Médio, na modalidade EAD e com alguns encontros presenciais. Porém, sem bolsa de auxílio (Samim, 2020, p.87).

Ainda de acordo com Samim (2020), várias foram as dificuldades que resultaram na extinção do REM: a falta de formação de professores e equipes técnicas acerca dos objetivos do projeto; a coexistência entre o REM e o PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), outro programa voltado para o ensino médio, mas de origem nacional, sendo que eles divergiam em seus conceitos e seus direcionamentos para a escola; e o fraco aproveitamento da hora letiva extra para ações voltadas ao mercado de trabalho. Logo, a ausência de uma articulação entre as políticas públicas gera um ruído dentro das escolas, acarretando o descumprimento de ambas as políticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto as constituições estudadas neste artigo quanto as reformas educacionais em Minas Gerais desde a década de 1990 foram marcadas por uma busca constante por modernização e eficiência (na perspectiva de gestão empresarial), mas também por desafios significativos. Desde as primeiras iniciativas de descentralização e autonomia escolar, passando pelo Choque de Gestão de Aécio Neves e o Projeto Reinventando o Ensino Médio, o estado tentou alinhar sua política educacional com as demandas econômicas e sociais, em consonância com as tendências nacionais e internacionais. No entanto, apesar dos avanços, as reformas também enfrentaram críticas e dificuldades, especialmente em relação à qualidade do ensino e à inclusão de todos os estudantes no sistema educacional.

Essas críticas derivam da percepção de que, olhando de longe, esses programas estaduais resultaram em qualidade educacional ou conquistaram seus ideários colocados no discurso da qualidade e da autonomia das escolas. Entretanto, eles visavam ajustes estruturais com finalidades econômicas, de racionalidade administrativa e tentativas de adequar a educação ao modelo capitalista que se expandia na geopolítica internacional - ou seja, seu foco não era uma educação socialmente referenciada.

O padrão repetitivo das legislações educacionais é perceptível e no decorrer do nosso trabalho com a análise das legislações, percebemos as permanências e rupturas do sistema educacional na manutenção da exclusão. Além disso, o direito à educação se vê ameaçado historicamente, visto que a legislação que regula a educação é cara ao capital, por organizar a formação dos trabalhadores a partir dos princípios da acumulação. Essa é uma das consequências da construção histórica da educação e impacta diretamente a reforma do Ensino Médio.

5 REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais. 2004.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AZEVEDO, José Claudio Souza. **O sistema educacional brasileiro durante o regime militar.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

BARRETO, Maria do Socorro. **A formação continuada de gestores em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO.** 2007. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jul. 2012.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. **O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003- 2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro.** 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. **Constituição (1967).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1946.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Lei Francisco Campos. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932503517-norma-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **A escola e a formação do cidadão: a Educação Moral e Cívica no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio da América Latina. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina**. [anais], Florianópolis, 2009, p. 1-13.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. **Educação e Constituições Brasileiras**. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, escravatura e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cad. Hist. Educ.**, v. 19, n. 1, Uberlândia jan./abr 2020, Epub 30-Mar-2020.

DECRETO Nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. [S.l.], 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2016.782%2DA%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%201925.&text=Estabelece%20o%20concurso%2

0da%20Uni%C3%A3o,superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acesso em: 25 de jun 2024.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**, p. 161-185, 2010.

FLORESTA, Graça. **Poder, conhecimento e Reforma Educacional: as relações presentes no Programa de Reforma da Educação em Minas Gerais nos anos 90**. 2000. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, São Paulo, Brasil, 2000.

GOMES, Laurentino. **As marcas do autoritarismo nas escolas brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos Fundamentais nas Constituições brasileiras. **Brasília**, ano 45, n. 178 abr./jun. 2008.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Pedagogia Escolanovista**. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" - 2006. Glossário. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogia-escolanovista>. Acesso em: 09 dez. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed Planta, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432/7991>. Acesso em: 16 set. 2024.

MAGALHÃES, Renata Queiroz de; FISCHER, Isabel Cristine Melo Oliveira; DO COUTO PEREIRA, Maria Marta. A educação pública em Minas Gerais na Nova República–programas e projetos educacionais em busca de novos paradigmas–uma análise. **Perquirere**, v. 1, 2004.

MARQUES, Maria Rubia Alves. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25575/14913>. Acesso em: 04 set. 2024.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 231-251, 2011.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; DE SENA, Edilene Ferreira; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2021.

OLIVEIRA, D.A. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 244-306.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Análise de Custos e resultados do Programa de Aceleração de Aprendizagem. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 1998, vol.06, n.18, pp.23-56. ISSN 0104-4036.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 945-958, 2004.

PAULA, Leandro da Silva; CARVALHO, Rosana Areal de. As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911). **Acta Scientiarum Education**, v. 42, p. e45136, 2020.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. **Dados**, v. 46, p. 557-592, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães. **Políticas curriculares para o ensino médio na visão de profissionais de uma escola em Minas Gerais**. 2020. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SANFELICE, José Luís. Crise? Que crise! **Nuances: revista do curso de pedagogia**. Campinas, V.II, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

TORRES, Rosa Maria. A resposta. In: TORRES, Rosa Maria. **Educação Para Todos - a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 25-62.

ARTIGO II - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

RESUMO

O presente artigo nasce da necessidade de identificar e analisar alguns documentos orientadores da implementação da Lei n.º 13.417, de 2017, intitulada Reforma do Ensino Médio, a fim de levantar as especificidades de tal implementação no estado de Minas Gerais, em relação ao cenário nacional. Para isso, fez-se necessária uma revisão bibliográfica e documental que passasse por referências como Gomes (2019); Horn e Machado (2018); e Nosella e Gomes (2016); além dos documentos fundamentais que normatizam a Reforma: o *Guia de implementação do novo ensino médio* (Brasil, 2018) e o *Plano de ação de implementação itinerário formativo* (Minas Gerais, 2022). A partir desse estudo conclui-se que o documento estadual segue as orientações do governo federal, além de incluir algumas normativas sobre os modos de realizar a implementação na sua rede.

Palavras-chave: Lei n.º 13.415/2017; ensino médio em Minas Gerais; políticas educacionais; itinerários formativos.

ARTICLE II - THE ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION DOCUMENTS OF HIGH SCHOOL REFORM IN BRAZIL AND MINAS GERAIS

ABSTRACT

The current article arises from the need to identify and analyze some of the guiding documents for the implementation of Law No. 13.417, titled High School Reform, in order to highlight the specificities of this implementation in the state of Minas Gerais in relation to the national scenario. To achieve this goal, a bibliographic and documentary review was necessary. For this, references such as Gomes (2019), Horn and Machado (2018), and Nosella and Gomes (2016) were drawn upon, along with key documents: the Guide to the Implementation of the New High School (Brazil, 2018) and the Action Plan for the Implementation of Educational Pathways (Minas Gerais, 2022). Based on this study, it was concluded that the state document seeks to comply with all the federal government's guidelines, while also including some regulations on how to implement the reform within its network.

Keywords: Law No. 13.415/2017; high school in Minas Gerais; educational policies; educational pathways.

1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Analisando o contexto nacional, entendemos como o texto da Lei n.º 13.415/2017 modificou os fundamentos políticos e pedagógicos da organização e da gestão do ensino médio, com implicações para a escola pública mineira. Dentro do contexto das reformas educacionais que já estiveram em vigor no país, aquela conhecida como reforma do Ensino Médio é marcada, entre outros aspectos, por sua semelhança com a Lei n.º 5.692/1971, especialmente pelo estreitamento curricular (Oliveira, 2017). Assim como em 1971, a reforma do Ensino Médio em vigor apresenta, muito mais do que uma hierarquia, o risco de aniquilação do acesso a determinados conhecimentos historicamente produzidos.

A partir de estudos previamente realizados sobre as constituições do Brasil e políticas nacionais voltadas para o ensino médio, é possível perceber que, mesmo após um percurso longo e marcado por contradições, a educação brasileira pública, obrigatória, gratuita não consolidada de fato para todas as pessoas. Para compreendermos melhor a implementação da reforma do ensino médio, começaremos com uma retrospectiva histórica a partir do período da ditadura empresarial-militar, com destaque para a reforma do segundo grau estabelecida pela Lei 5.692/1971. É imperioso destacar que as reformas promovidas a partir do governo civil-militar iniciado em 1964 se inserem num contexto de reordenação do sistema capitalista que tem repercussões até os dias atuais (Quade Junior, 2021).

Na segunda subseção, trataremos do período que compreende a retomada da democracia, tendo por marco o ano de 1996 e a promulgação da Lei 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), até o ano de 2017, quando foi sancionada a lei que determinou a reforma do Ensino Médio.

2 O ENSINO MÉDIO E AS DEMANDAS DO TEMPO PRESENTE: A REFORMA E SUAS VINCULAÇÕES AO MUNDO DO TRABALHO

Para apresentar uma retrospectiva histórica, faz-se necessário compreender os acontecimentos da década de 1970, do século XX, da educação no Brasil e suas consequências para os nossos dias.

De acordo com os estudos de Antunes (2019), a partir das relações de poder, a educação no século XX foi adequada às demandas do sistema capitalista a tal ponto que a organização

curricular também se fragmentou, se estratificou, obedecendo à lógica da divisão do trabalho. O currículo, os conteúdos, o ensino e as avaliações foram pautados na forma de organização do trabalho na sociedade capitalista, de modo que a formação do trabalhador atendessem às demandas do capital no processo de acumulação (Antunes, 2019).

Nesse sentido, a forma de produção industrial (e conseqüentemente a forma educacional de novos trabalhadores) se adequa aos ideais capitalistas. Novos arranjos são implementados, como a incorporação da microeletrônica nos processos produtivos e a inserção mais intensa da ciência e tecnologia, de modo que novos paradigmas são incorporados na produção, produzindo novas demandas para a formação escolar. A produção antes pautada pelo paradigma fordista, foi paulatinamente sendo reconfigurada pelas determinações do paradigma flexível que ditou novas formas de gestão da produção e da força de trabalho e de introdução da informática, da microeletrônica e da robótica. A flexibilidade passou a ser a palavra de ordem.

Se a produção foi flexibilizada com fábricas que se subdividem com a produção espalhada ao redor do planeta, adequando as necessidades de produção com a necessidade crescente de acumulação, a demanda empresarial pela formação dos trabalhadores também teve que responder a essa lógica. Tal movimento varia, conforme a divisão internacional do trabalho, com a agudização dessa flexibilização nos países da periferia do sistema. Segundo Galvão (2021, p. 85):

As características acima brevemente assinaladas - a da flexibilização dos novos processos tecnológicos, a da progressiva “desterritorialização” das atividades econômicas e a da emergência de um “novo trabalhador” - poderão produzir efeitos espaciais em duas direções: concentrar indústrias intensivas em conhecimento e mão-de-obra muito qualificada nas regiões e países mais industrializados (as chamadas indústrias de alta tecnologia, como a de microeletrônica, a de biotecnologia, a de mecânica de precisão, a de novos materiais etc.), e dispersar pelo mundo, inclusive nos países e regiões menos desenvolvidos, as indústrias intensivas em recursos naturais e mão-de-obra menos qualificada, e até muitas intensivas em capital e utilizadoras de tecnologias avançadas, mas baseadas em operações repetitivas e elementares, com exigência de apenas um reduzido número de trabalhadores muito qualificados. Ainda dentro desse quadro, muitas indústrias poderão preferir localizar-se (ou realocar-se) onde uma mão-de-obra equivalente for mais barata, onde forem mais reduzidas as exigências ambientais, ou ainda longe de ambientes fortemente dominados por sindicatos organizados.

Assim, como esse novo contexto altera a dinâmica de produção, o fundamento político e pedagógico da formação do trabalhador também foi revisto.

A Lei n.º 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi promulgada após longo debate estabelecido ao mesmo tempo em que o país retomava sua democracia após a ditadura civil-militar¹⁰.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro. (Brzezinski, 2010, p.190)

Florestan Fernandes (1990) destacou que, durante o processo de redemocratização no Brasil, houve um intenso fortalecimento neoliberal na economia e na educação, evidenciado pelo privatismo. Esses fatores impulsionaram a articulação de diferentes tipos de empresas no setor. Ele alerta que as possibilidades de sucesso dessa agenda são relativas, mas devem ser analisadas considerando o papel de agências internacionais, especialmente norte-americanas, que promovem a privatização acelerada e buscam enfraquecer o sistema público. Esse movimento, segundo Fernandes, visa subordinar o Estado e a Nação a interesses imperialistas e à internacionalização de recursos materiais e humanos.

A tramitação da LDB/1996 evidenciou uma intensa disputa ideológica entre a defesa da escola pública — gratuita, laica e de qualidade para todos — e a expansão do ensino privado, impulsionada por empresários que, sem resistência da esfera política, buscaram comercializar o direito à educação previsto na Constituição de 1988. No Congresso Nacional, essa disputa envolveu parlamentares do Colégio de Líderes que apoiavam as demandas de educadores organizados no Fórum em Defesa da Escola Pública, enquanto outros parlamentares atendiam aos interesses de empresários e lobistas do setor privado. As divergências, marcadas por debates sobre educação, cidadania e sociedade, foram mediadas por estratégias políticas e negociações prolongadas, que resultaram em acordos para reduzir os conflitos entre as diferentes perspectivas (Brzezinski, 2010).

¹⁰ Os resquícios dessa luta podem ser observados até os dias de hoje, nas manifestações pró-ditadura e de forma mais contundente nos eventos do dia 08 de janeiro de 2023, quando apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro invadiram as sedes dos três poderes em Brasília, pedindo intervenção militar.

O texto da LDB/1996 traz então como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do aluno, sua qualificação para o trabalho profissional e a preparação para o exercício da cidadania. Observa-se que no artigo primeiro da LDB temos a definição de educação e que está se faz por meio do ensino e sua influência no mundo do trabalho.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Pode-se perceber mais uma vez uma conexão entre a Lei n.º 5.692/1971 e a Lei n.º 9.394/1996 quando se fala da duração do ensino médio. O Art. 22 da 5.692/1971 estabelece o seguinte: “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais”, enquanto que o Art. 35 da 9.394/1996 da LDB define o que segue: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”. O objetivo principal da duração mínima de três anos do ensino médio a partir de 1996 seria então o prosseguimento dos estudos do ensino fundamental, sendo que a formação para o trabalho poderia se dar, facultativamente, de forma concomitante ou subsequente, nos estabelecimentos de ensino médio ou em outra instituição (Brasil, 1996)¹¹.

É importante destacar que apesar da semelhança em relação ao tempo de duração do ensino médio apresentado nas duas leis citadas acima, a questão principal deste período é, finalmente, a obrigatoriedade do ensino médio a partir da LDB de 1996. A referida Lei n.º 5.692/1971, consolidando o artigo 168 da Constituição de 1967, definia apenas a obrigatoriedade do ensino primário (7 a 10 anos). Somente na LDB de 1996, é que vemos uma compreensão mais ampla da formação escolar indicando a obrigatoriedade do ensino médio, que só se tornou constitucional em 2009 por meio da Emenda Constitucional n.59/2009.

Esse período coincide com o ápice da influência do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nos países latino-americanos. Ambos são responsáveis pela concessão de empréstimos e por estabelecer um regime de políticas de ajuste estrutural aos países, com intuito de ampará-los (Pereira, 2010). Para o Banco Mundial, na sua inserção para os países da América Latina, a educação básica, a partir de 1980, é tida como

¹¹ A formação profissionalizante de nível médio ensejou muitos debates, que não serão abordados nesse artigo por não ser o seu objeto principal.

prioridade e a construção de suas políticas começam a ser direcionadas com caráter neoliberal, conforme as particularidades de cada país.

Em Silva (2021), analisamos o documento do Banco Mundial intitulado, de 2002, *Brasil justo, competitivo e sustentável – Contribuições para Debate (Visão Geral)* e observamos que a formação de mão-de-obra foi apontada como fator para a redução da pobreza a partir da empregabilidade em postos de trabalho de execução mecânica.

Ainda que o documento em questão trate somente do Brasil, essa não parece ser uma especificidade, visto que o BM se propõe a auxiliar todos os países aos quais concede empréstimos. Em consequência, a instituição promove o monitoramento das aplicações dos recursos, revendo os valores a depender do avanço do ajuste fiscal (Pereira, 2022). Essa imposição posta pelos organismos internacionais impacta o direcionamento e a construção de políticas internas dos países, restringindo a autonomia e alçando suas decisões acima das necessidades e interesses nacionais.

No que tange a educação, o documento citado acima indica soluções para a baixa escolaridade, como cursos secundários noturnos, ensino à distância e parcerias público privada – algo que foi incorporado na Lei nº 13.415/2017. De acordo com Oliveira, tais parcerias com o setor privado intensificam a precarização do ensino:

Tais incorporações, sutis como devem ser as sugestões do capital para a subjugação dos direitos da classe trabalhadora, são percebidas na possibilidade de parcerias com a iniciativa privada para a oferta do itinerário formação técnica e profissional, bem como no empobrecimento da formação docente, que deverá seguir as diretrizes da BNCC. [...] Podemos então, concomitantemente, relacionar essas reformas com a Reforma do Ensino Médio, de 2017, em virtude de ser uma manobra que corresponda aos interesses de uma elite econômica, convencendo os cidadãos de que isso irá beneficiá-los e, também, propiciar relações mais próximas entre trabalhador e empregado (Oliveira, no prelo).

Com base em Oliveira, concluímos que o crescimento empresarial no Brasil é tido como primordial pelo Banco Mundial, ao mesmo tempo em que temos uma reestruturação do setor educacional para atingir as demandas no mercado empresarial. Com efeito, a conduta do Banco Mundial “busca incidir no desenho e na dinâmica da gestão escolar e do sistema educacional, concebendo a ‘reforma educacional’ a partir de princípios administrativos, e não pedagógicos ou políticos” (Pereira, 2021, p. 7).

Para complementar os estudos citados acima, também foi feita a análise do documento *O BID e a tecnologia para melhorar a aprendizagem: como promover programas eficazes para o ensino secundário no Brasil*, publicado em 2014. O estudo do documento foi feito no período de 2020/2021, quando enfrentamos a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Com a análise,

observamos que as diretrizes para as escolas também sofreram influências desse segundo documento, deixando nítidas quais foram as mudanças acatadas pelo governo brasileiro. Além disso, percebemos similaridades entre o documento e a Lei nº 13.415/2017, como prioridades concedidas a algumas disciplinas em detrimento de outras, valorização do conceito de capital humano, preparação de mão-de-obra e uso das tecnologias no setor educacional (BID, 2014).

Algumas propostas apontadas no documento analisado – como educação à distância, redução de disciplinas de base e acréscimos de itinerários formativos voltados para o trabalho – aparecem pela primeira vez na nossa legislação com a Medida Provisória n.º 746, de 2016, editada pelo presidente Michel Temer, tendo sido alvo de diversos protestos, inclusive greves, pelo Brasil.

A falta de discussões na sociedade sobre a reforma e sobre a sua implementação impactou e gerou desinformação, incertezas, descontentamentos da comunidade educacional. Essa reforma nasceu sem apoio da população e sobre essa questão, Bastos, Santos Júnior, e Ferreira afirmam:

Como forma de protesto contra a MP, centenas de escolas e universidades foram ocupadas em todo o país, inúmeras manifestações foram feitas em muitas cidades, uma marcha da educação foi feita em Brasília, diferentes manifestações de parlamentares no congresso e no senado se colocaram no sentido de impedir sua tramitação. Contudo, pouco se conquistou e as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propostas pela MP se mantiveram (Bastos; Santos Júnior; Ferreira, 2017, p. 40).

A justificativa do governo Temer, que promoveu a reforma, a fim de desacreditar essas manifestações, era de que houve, sim, diálogo com fundações e movimentos sem fins lucrativos que atuavam como representantes da sociedade civil. Entretanto, é sabido que tais fundações (participantes da organização Todos Pela Educação¹²) são, na verdade, gerenciadas por grandes conglomerados educacionais privados (Tarlau; Moeller, 2020).

Em 2023, já no terceiro mandato do Presidente Lula, tivemos no dia 15 de março protestos estudantis, em um movimento marcado como o “Dia Nacional da Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio”. O protesto nacional teve como finalidade ampliar a discussão e pressionar o governo a revogar a reforma do novo ensino médio, que simboliza o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros. O ministro da educação, Camilo Santana, em uma reportagem da agência de notícias nomeada Agência Brasil, afirmou que:

¹² Criado em 2006, o Movimento Todos Pela Educação se autodenomina um movimento apartidário e plural da sociedade civil brasileira, em prol da melhoria da qualidade da educação (Segala, 2018, p.7)

Nós reconhecemos que não houve um diálogo mais aprofundado da sua implementação, não houve uma coordenação por parte do Ministério da Educação. O ministério foi omissivo, principalmente no período difícil que foi a pandemia nesse país, e há a necessidade de rever toda essa discussão (Vilela, 2023, s.p.).

A 1ª vice-presidenta da Regional do Rio de Janeiro do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e coordenadora do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), Elizabeth Barbosa, explica que:

Temos que ter clareza que essa reforma do Ensino Médio compromete profundamente as e os estudantes do Ensino Médio e isso tem interferência muito grande no acesso desses e dessas estudantes à universidade pública. A mudança no processo de formação por itinerários, que retirou disciplinas que são fundamentais para o senso crítico, para reflexão, traz para o Ensino Médio a perspectiva de uma formação aligeirada, sem qualidade (Barbosa, 2023, s.p.).

Apesar de todos os movimentos e da postergação da implementação, em função da pandemia mundial da COVID-19, a lei entrou em vigor sem alterações no seu texto - entretanto, em julho de 2024, foi aprovada a lei ordinária n.º 14.945/2024 que

“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023” (Brasil, 2024, s.p.).

O texto da lei nº 14.945/2024 mudou a carga horária e a implementação dos itinerários formativos. Acerca da mudança da carga horária, a lei anterior determinava 2.400 horas distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio, com uma estrutura curricular fixa nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira (geralmente Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. A partir do novo texto, a carga horária total mínima anual foi modificada para 1.000 horas a ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Sobre os itinerários formativos, ficou decidido que caberia aos estabelecimentos de ensino estruturarem seus planos de acordo com as necessidades locais. Também restou decidido que tais itinerários, articulados com a parte diversificada, terão carga horária mínima de 600 horas, sendo compostos de “aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2024, s.p.).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), podemos entender itinerários formativos como “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (MEC, 2020/2024).

Já de acordo com o texto da Lei 14.945/2024, modificou-se o art. 36 da Reforma do Ensino Médio, de acordo com o que citamos acima, além de aprofundar o parágrafo V do mesmo artigo da seguinte maneira:

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º (Revogado).

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput deste artigo.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofereçam o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no caput do art. 35D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo.

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.

§ 3º (Revogado).

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará:

II - (revogado).

§ 8º (Revogado).

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino.

§ 10. (Revogado).

§ 11. (Revogado).

§ 12. (Revogado)." (Brasil, 2024, s.p.)

Essa citação nos permite perceber que a implementação dos itinerários formativos no ensino médio pode variar conforme as políticas educacionais adotadas pelas Secretarias de

Educação de cada ente federativo, segundo as realidades e necessidades locais, ou ainda segundo o interesse das redes. O discurso em torno da reforma defende a possibilidade de escolha do aluno para o seu futuro, sob o argumento de que

Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (MEC, 2020-2024, s.p.)

Voltando a análise da lei nº.13.415/2017, vale mencionarmos a permissão de atuação de profissionais com “notório saber” somente em aulas de caráter técnico e profissional dentro dos itinerários profissionalizantes acima mencionados. Esse notório saber é avaliado de acordo com o conhecimento prático do profissional adquirido com a prática do seu dia a dia, como define a Lei

Art. 61 [...]

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

O trecho acima referido menciona o artigo 36 da Lei nº. 13415/2017 (docência dos componentes curriculares dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio). Logo, podemos incluir discussões e impactos na legislação educacional voltada para as necessidades do mercado de trabalho com a preparação da mão de obra.

Diante de tantas mudanças, a reforma propõe que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defina as competências e os conteúdos essenciais que o novo ensino médio contemplará. O termo “competência é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, já o termo “habilidades é definido como (práticas, cognitivas e socioemocionais)”, por fim ambos os conceitos fazem parte de “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 146).

Reiteramos que os termos competências e habilidades migraram do campo do trabalho para o campo da educação, aparecendo na BNCC como substitutos dos conteúdos a serem estudados.

Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do currículo por competências parte da análise de situações

concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências (Ramos, 2008, p. 199).

Além disso, outra implicação da Lei é a não obrigatoriedade de as escolas oferecerem todos os itinerários. A partir de suas disponibilidades orçamentárias e justificadas nas necessidades do mercado de trabalho local, cada escola/rede poderá optar por ofertar apenas um itinerário.

Assim, a segregação social fica mais evidente e a educação no Brasil se mantém com rupturas e continuidades, ou seja, teremos uma educação destinada para a elite e camadas médias e outra para a massa trabalhadora. Na história da educação brasileira, temos a educação marcada por reformas que impactaram rompendo a estrutura do sistema educacional e, ao mesmo tempo, persistindo com as continuidades/manutenções das desigualdades brasileiras.

Horn e Machado (2018, p.13) afirmam que essa seria uma “escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro”, o que confirma o dito por Lombardi, ao afirmar que “em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia” (2001, p. 109).

Isso posto, percebemos semelhanças entre a reforma de 2017 e a Lei n.º 5.692/1971, como, por exemplo, a formação precária para o mundo do trabalho. Tanto a Lei de 1971 quanto a Lei de 2017 colocam a formação técnica como obrigatoriedade para o ensino médio, sendo a primeira com o ensino técnico propriamente dito e a segunda com os itinerários formativos. Ambas as legislações, embora sob diferentes roupagens, refletem uma preocupação com a adequação da educação às demandas econômicas, muitas vezes priorizando a formação técnica em detrimento de uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento humano e social. Ou seja, temos mudanças no ensino não tão inovadoras e, mais uma vez, uma lei que confirma a dualidade do ensino entre a massa trabalhadora e a elite camadas médias. Nesse sentido, entendemos a dualidade da educação como uma estratégia capitalista para a formação dos jovens que dependem da escola pública. A dualidade consiste na oferta de uma educação restrita para a massa trabalhadora e outra ampla para os jovens da elite e das camadas médias que conseguem romper os obstáculos de acesso.

Conforme Acácia Kuenzer (2000), temos a "inclusão excludente". Segundo ela,

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de

inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2000, p. 14).

Dados os fatos, vale ressaltar que, por a reforma do ensino médio ser uma lei federal, todos os estados foram obrigados a rever os seus currículos, de modo a se adequarem a nova regra. Cada estado precisou, então, considerar suas próprias especificidades nessa transposição.

No caso de Minas Gerais, a gestão Zema, responsável pelo período de implementação, incorporou a reforma proposta em 2017, confirmando o alinhamento político-ideológico entre a proposta do governo nacional e o governador em exercício do período, Romeu Zema (2019 - 2022 e 2023 - 2026). Isso aparece em afirmação de governador Romeu Zema sobre o tema da reforma do ensino médio apresentada em 2019:

“Existem muitas oportunidades de trabalho. O que precisamos é formar pessoas capacitadas. Hoje, vejo empresas querendo contratar e não encontrando profissional. E vejo pessoas querendo trabalhar e não possuindo as capacidades de que a empresa ou o prestador de serviço precisa. Então, vocês estão no momento certo, no momento de se qualificarem. Não percam essa janela única na vida que vocês estão tendo”, disse. “Quem fizer bem a Escola Integral, tenho certeza, vai estar capacitado para poder ocupar várias posições que estão abertas por falta de pessoas qualificadas” (Educação.mg.gov.br, 2019, s.p.)

Do mesmo modo como ocorreu durante a elaboração da BNCC do Ensino Médio, o governo estadual também propôs uma série de consultas públicas online para a sociedade no geral e para professores, estudantes e gestores de modo específico, a fim de compreender as necessidades de cada público na criação do currículo referência do estado. Entretanto, tal qual a consulta nacional, a análise dos resultados se mostrou como uma forma de validar os discursos oficiais sobre a mudança. Também vale a pena trazer a tona que a elaboração final do currículo referência do Ensino Médio em Minas Gerais, foi feita em parceria com o Instituto Reúna, uma organização sem fins lucrativos, mas que expressa os interesses empresariais. “É importante considerar que a presença dessas organizações na disputa por um currículo comum a todo território nacional expressa o interesse no mercado educacional que vem se construindo fortemente no país” (Pinto; Melo, 2021, p. 11).

“Cabe destacar na Lei n. 13.415/2017, que institui a atual configuração nacional para o ensino médio, a abertura para o estabelecimento de parcerias entre setor público e instituições privadas para a oferta dos itinerários formativos. Mediante as condições estruturais das escolas da REE/MG, onde muitas não possuem laboratório de ciências e informática, tampouco equipamentos digitais, pode-se considerar que a oferta dessa parte da formação flexível ocorrerá a partir dessas parcerias, sobretudo no que tange a Formação Técnica e Profissional. Além disso, cabe refletir se, de fato, os estudantes terão a garantia de escolha

desses itinerários conforme seus anseios individuais, haja vista as possibilidades desse novo ensino médio se assemelhar às experiências do Reinventando o Ensino Médio (REM/MG), no qual entre o discurso oficial e as possibilidades garantidas concretamente ocorreu um grande abismo” (Pinto; Melo, 2021, p. 12).

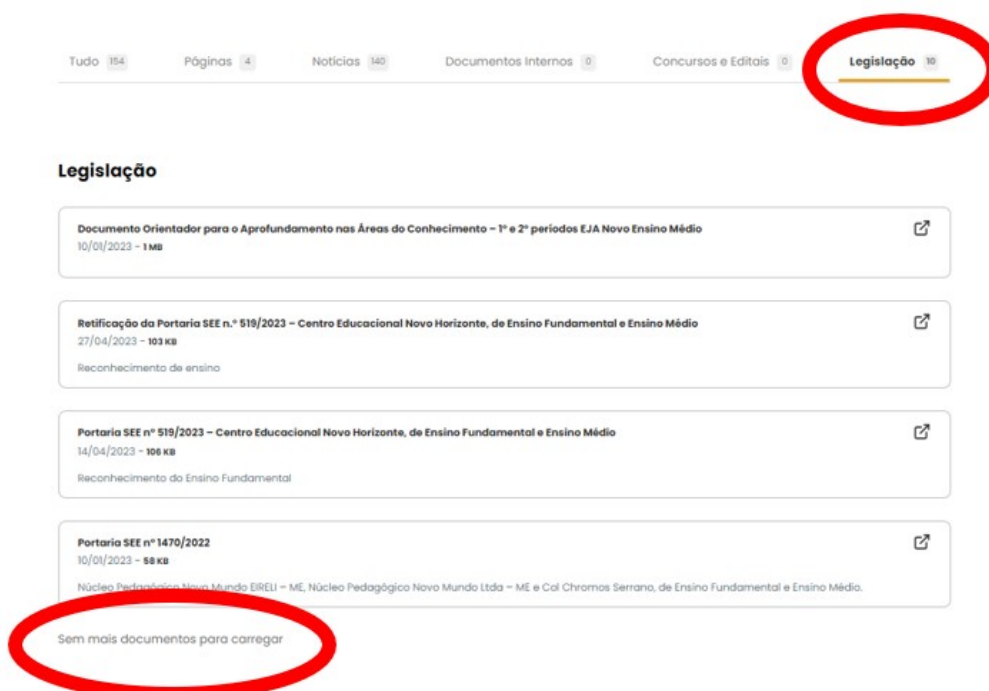
No caso de Minas Gerais, há que se considerar que a extensa predominância de municípios de pequeno e médio portes se torna uma preocupação. Entendendo que no estado de Minas muitas cidades contam apenas com uma escola que se configuram como a única possibilidade de escolarização para os cidadãos desses municípios, restando a preocupação de que, após a reforma, elas, provavelmente, não serão capazes (e não tem obrigatoriedade) de ofertar todos os itinerários formativos, direcionando, direta ou indiretamente, os jovens moradores da região para profissões específicas. Esse aspecto será aprofundado no tópico a seguir com a análise de orientações do estado de Minas Gerais para a implementação da lei.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: QUAL É O CAMINHO?

O estado de Minas Gerais, desde a década de 1990, tem papel importante no delineamento de políticas para a educação que, posteriormente, seriam implementadas nacionalmente. Nesse sentido, Oliveira (2000) discute o papel protagonista do estado naquela década e o alcance das propostas mineiras para a educação nacional. A autora, entre outros, discute o programa do estado Minas Aponta o Caminho. Nós, aqui, nos perguntamos: qual é o caminho que Minas Gerais segue agora, na implementação da atual reforma do Ensino Médio? A análise dos documentos nos mostra um desses caminhos, o do aparato normativo.

Buscamos no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais suporte para identificação dos documentos que trazem recomendações e orientações para a implementação da reforma do ensino médio. No site da SEE/MG, os documentos não se encontram em uma única aba. Com isso, foram realizadas duas etapas de pesquisa, sendo elas: no site estadual e no site da Superintendência Regional de Ensino da Zona da Mata Mineira. Numa primeira etapa, encontramos 154 resultados com a busca da palavra-chave “novo ensino médio” no campo de pesquisa do site. Essa busca nos retornou 4 páginas, 140 notícias e 10 legislações.

Figura 1. Número de legislações sobre o Novo Ensino Médio no SEE/MG



Fonte: página de busca do site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

O site apresenta instabilidade e erros. Como observamos na figura 1 na aba de legislação, aparece que temos 10 documentos, mas, ao clicar no item, só encontramos quatro documentos e a página não encontra outros documentos para carregar.

Na segunda etapa, fomos para a aba de notícias com 140 informativos, onde clicamos nos mais antigos para analisarmos as primeiras notícias postadas no site. Porém, o site também não atualiza na ordem que é sugerida e tivemos que fazer o trabalho inverso. Fomos à opção carregar mais e buscamos até as notícias postadas em 2017, o que se mostrou um trabalho manual, exaustivo e não intuitivo. Esse problema, que indica falta de transparência, dificulta que a população consulte o site e tenha a informação necessária ao acompanhamento social de uma política pública.

Ao deslizar e tentar encontrar mais notícias, observamos que o filtro sobre o novo ensino médio não retorna os resultados esperados, aparecendo assuntos variados. Além disso, apesar

de colocarmos o filtro cronológico, as notícias não seguem a ordem esperada, retornando notícias de 2023, em seguida de 2022, e sem esperar, voltamos para notícias de 2023, ao invés de ir para 2021 e assim por diante.

Nossa segunda busca foi na aba de acervo de notícias dentro do site da SEE/MG, onde digitamos, no campo de busca, a palavra “novo ensino médio”. Selecionamos documentos e encontramos 21, entre memorandos, ofícios e orientações (Anexo I), conforme imagem abaixo.

Figura 2. Nova busca de legislações no site da SEE/MG



Fonte: página de busca do site da educação.mg.gov (SEE/MG)

De maneira geral, estes documentos são cartilhas e memorandos que contêm divulgações e orientações pedagógicas, além de infográficos resumidos sobre o novo ensino médio (sendo documentos didáticos, coloridos e com poucas informações). Percebendo que todos os resultados variam entre os anos de 2020, 2021 e 2022, fomos em busca do site do Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, para verificar se neste existiam documentos atualizados.

Nesse terceiro rastreamento, encontramos sete documentos orientadores do novo ensino médio, sendo eles: Resolução SEE nº4777 - Matrizes Curriculares Novo Ensino Médio - 1º e 2º ano do Ensino Médio e do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio EJA com início em 2023; Diretrizes, manuais e portfólio NEM 2022-23; Cadernos de Aprofundamento nas áreas do Conhecimento; Catálogo de Eletivas; Novo Ensino Médio - Mundo do Trabalho; Novo Ensino Médio - Projeto de Vida; Novo Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como imaginamos, os arquivos encontrados no site do Currículo Referência do Estado de Minas Gerais estavam atualizados para o ano de 2023, enquanto o site oficial da SEE/MG está desatualizado.

A partir disso, observamos uma lacuna significativa na disponibilidade de informações essenciais para a comunidade escolar. Esta situação levanta questões pertinentes sobre a eficácia dos processos de gestão de informações e comunicação da SEE/MG. Em um contexto em que a atualização constante é fundamental para acompanhar mudanças curriculares, diretrizes pedagógicas e políticas educacionais, a falta de atualização do site oficial compromete a transparência, acessibilidade e qualidade das informações disponibilizadas. Essa situação se agrava ao pensarmos na rotina pedagógica dos agentes educacionais, que não dispõem de tempo suficiente para ficar buscando em diversos sites a versão atualizada dos documentos, como fizemos neste artigo.

Percebendo a falta de unidade nas informações, apuramos com profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais, que os documentos públicos não estavam acessíveis amplamente. No dia 24 de julho de 2023, realizamos, por meio de contato telefônico, uma ligação para a SRE/MG de Ponte Nova e, em conversa, nos foi informado que os documentos orientadores foram disponibilizados diretamente para as escolas e que eles, além de não constar no site da superintendência regional, não poderiam ser disponibilizados para a pesquisa – o que nos leva a questionar a legitimidade de tal falta de transparência. A orientação recebida foi que procurássemos as escolas para ter acesso a esses documentos que abordam a reforma do ensino médio e foram enviados diretamente para a escola a fim de implementação.

Entrando em contato com as escolas, foram enviados a essa pesquisa 113 arquivos divididos nos seguintes tópicos: Resolução SEE 4777 e matrizes; diretrizes, manuais e portfólio NEM 2022-23; aprofundamento nas áreas de conhecimento; eletivas; mundo do trabalho; projeto de vida; EJA; *webinários* diálogos formativos e por fim, coordenação geral. A partir da análise dos documentos enviados, foi possível identificar que havia dois documentos, um nacional e outro estadual, que nortearam a feitura de todos os demais referentes à implementação, tendo sido estes os escolhidos para análise neste artigo.

Na seção a seguir, analisaremos dois documentos orientadores disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela SEE/MG. Diante de todos esses documentos mencionados anteriormente, selecionamos dois em particular: o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, divulgado pelo MEC, e o Plano de Ação para a implementação do Itinerário Formativo, divulgado pela SEE/MG.

3.1 Guia de implementação do novo ensino médio – Brasil

O primeiro documento analisado neste tópico, o Guia Nacional, foi publicado no ano de 2018, com autoria do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), do Ministério da Educação (MEC) e por fim, dos servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação. O documento está dividido em quatro capítulos, sendo eles: introdução, com as seguintes subseções: *Por que um novo ensino médio?*; e *O que muda com o novo ensino médio?* Os demais capítulos estão dentro do tópico o *Caminho para implementação*, sendo o segundo capítulo os *Estudos e diagnósticos*, o terceiro capítulo a *(Re) elaboração do currículo da rede* e o quarto capítulo a *Implementação da nova arquitetura do ensino médio*. Seu objetivo é apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).

No primeiro capítulo o jovem é considerado como protagonista da sua formação. Segundo o documento, o modelo anterior de ensino não atendia às metas estabelecidas para um bom desempenho dos estudantes.

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estruturas e organização dessa etapa da Educação Básica. (Brasil, 2018, p.5)

Nesse sentido, vale ressaltar que a educação pública brasileira enfrenta muitos desafios além de problemas curriculares, por exemplo: altos índices de evasão, escolas sucateadas, problemas com infraestrutura, falta de professores e outros profissionais da educação (Schwartzman; Brock, 2005). Trazer uma reforma focada apenas no currículo e deixando de lado as demais problemáticas não é a solução, entretanto, o documento sugere que a única solução necessária seria colocar o jovem no centro da vida escolar.

O protagonismo juvenil, conforme o Guia (2018), deve ser garantido e conquistado com apoio das ferramentas que as escolas possam oferecer, como espaços de escuta, acolhimento, formação crítica, entre outros. De fato, não basta apenas oferecer aos estudantes a oportunidade de escolher itinerários formativos se as escolas não estão devidamente preparadas para fornecer uma variedade significativa de opções, ou se os recursos humanos e materiais são insuficientes para garantir uma educação de qualidade - visto que as escolas não recebem recursos suficientes para o investimento em estruturas físicas e contratação de novos profissionais.

O protagonismo juvenil, não se refere apenas a oportunizar aos alunos ter escolhas, mas também sobre capacitá-los para participar ativamente do processo educativo, para se engajarem criticamente com o conhecimento e para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades, questões que não são abordadas pela lei n.º13.415/2017. Essa ausência pode ser justificada pelo entendimento de que essa legislação é fruto de uma culpabilização social em torno da escola e dos professores, colocando toda responsabilidade dos desafios educacionais brasileiros em uma suposta incapacidade dos agentes escolares - o que justificaria, então, passar esse poder para a mão dos estudantes. Entretanto, garantir o protagonismo juvenil no ensino médio vai além de oferecer escolhas superficiais aos alunos. Requer um compromisso legítimo com a qualidade da educação, com a formação integral dos estudantes e com a promoção da participação ativa e crítica dos jovens na construção de seu próprio conhecimento e de uma sociedade mais justa e democrática.

Em paralelo ao pressuposto de protagonismo juvenil apontado pela Lei n.º 13.415/2017, temos os marcos legais do novo ensino médio, com a cronologia destacada no documento, com ênfase na Constituição Federal, de 1988, com os artigos 205, 206 e 214; na LDB, de 1996, com o artigo 35; no Plano Nacional de Educação, de 2014, com as metas 3 e 6; na LDB, alterada em 2017, com artigo 24 §1º e artigo 36; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018, com os artigos 10, 11 e 12 (especialmente os parágrafos §5 e §11).

Em seguida, são indicadas as principais mudanças do novo ensino médio, em consonância com a BNCC: a escolha por itinerários formativos, formação técnica e profissional no ensino médio regular e o aumento e distribuição da carga horária. Por conseguinte, temos no documento a explicação de cada tópico citado neste item. Um exemplo que vale ser destacado é a implementação em uma escola no estado de São Paulo. Sabemos que o Brasil é um país com muitas culturas e com uma desigualdade social imensa e que citar o exemplo de uma capital, não reflete de maneira abrangente a realidade brasileira. Além disso, também temos destacado a parceria com outras organizações privadas, ponto também abordado e criticado neste artigo.

No documento denominado “No caminho para implementação”, temos um capítulo intitulado *Estudos e diagnósticos*, que tem como objetivo considerar três questões: o estudo das possibilidades de organização dos novos currículos, a escuta das demandas dos jovens, professores e da sociedade e, por fim, o diagnóstico dos recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis na rede. Destacamos, mais uma vez, que eles fazem uso de um exemplo de uma escola modelo em Santa Catarina e, também neste tópico, observamos a criação do documento orientador, que se mostra um sinal de desresponsabilização do poder executivo já que não é

normativo, deixando livre para as unidades escolares definirem seus currículos com base nos seus anseios e necessidades locais.

Na sequência, são apresentadas “dicas” de como criar e definir os itinerários formativos, a exemplo: escuta dos jovens, professores e sociedade da região; o diagnóstico da rede; análise econômica e de articulação efetiva das redes; estruturas físicas das escolas; contratação de novos professores; investigação das possíveis parcerias com outras instituições.

No terceiro capítulo, encontramos o processo de *(Re) elaboração do currículo da rede*, que busca realizar um processo estrutural dentro das particularidades dos currículos para o ensino médio. O primeiro passo seria a governança e planejamento, enquanto o segundo passo seria a definição da estrutura curricular e o terceiro passo a *(Re) elaboração dos currículos - BNCC e itinerários formativos*, restando para o último passo o envio das propostas da rede aos conselhos estaduais de educação.

No quarto capítulo, é veiculada a *implementação da nova arquitetura do ensino médio*. Segundo o guia,

Após a construção dos currículos, cabe às redes implementá-los em suas escolas. Essa arquitetura perpassa a organização da oferta dos currículos, em especial dos itinerários formativos, nas escolas da rede e a revisão de aspectos normativos necessários em um contexto de flexibilização. (Brasil, 2018, p. 49)

Para isso, o documento sugere criar uma equipe responsável pela implementação na rede, líderes responsáveis pela formação de professores, além de membros jurídicos, financeiros, de recursos humanos e de aspectos operacionais e de infraestrutura. Nesse sentido, os estados devem seguir e estabelecer um cronograma para a implementação do currículo na rede segundo o documento orientador enviado pela união. Aqui, temos citada e reforçada a organização e a responsabilização das SEE das redes.

Logo depois dessas diretrizes, o documento relembra a determinação da Lei nº 13.415/17, sobre a flexibilização do currículo com possibilidade de oferta de até 20% do ensino à distância do ensino médio regular e 30% do ensino médio noturno. É possível identificar um ponto problemático no guia, como o referenciar escolas modelos localizadas em capitais, que já aplicaram as mudanças e que teoricamente deu certo, o que não representa a realidade do nosso país.

Ao final do documento, os anexos trazem o questionário de escuta para um Novo Ensino Médio e exemplos de boas práticas. O questionário é destinado a estudantes do ensino médio, e tem como objetivo entender melhor os anseios e necessidades desse público, para ajudar as

escolas e secretarias de educação a promover melhorias que realmente tornem sua sala de aula mais conectada com o mundo atual e com seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p.63)

O questionário está dividido em três blocos, sendo o primeiro com informações pessoais e socioeconômicas, o segundo bloco, relação com o ensino médio atual e o terceiro bloco, o novo ensino médio.

Dentro do primeiro bloco, temos perguntas como: idade, estado, município, a última etapa de ensino que o estudante concluiu, o último ano escolar concluído, se a pessoa está estudando atualmente, se a escola é pública ou privada e o nome da escola.

No segundo bloco, as perguntas abordam os seguintes temas: para você, qual motivo de cursar o ensino médio, se o atual ensino médio ajuda a alcançar seus objetivos de vida, se o estudante vê significado no ensino médio, se a escola ajuda o estudante a definir suas escolhas, como o estudante aprende mais, organização da sala de aula, que iniciativas o estudante gostaria de ver, formas de avaliação, o papel dos professores na escola na visão do estudante.

No terceiro e último bloco, os assuntos tratados são os seguintes: mudanças no ensino médio e se o aluno já conhecia, quando o aluno gostaria de começar a escolher parte de suas matérias, área de interesse em aprofundamento e como ele prefere escolher, turno que gostaria de estudar, se o aluno gostaria de fazer algum tipo de formação técnica e profissional durante o ensino médio, cursos técnicos com duração de dois anos, habilitações profissionais de menor duração com preparação para o mundo do trabalho e sem certificação, local onde gostaria de receber a formação técnica e profissional, se o aluno gostaria de ter aulas em vídeo, tempo específico para o projeto de vida, quem deve ministrar e o que deveria ter no desenvolvimento do projeto de vida.

A apresentação dos assuntos citados acima, no final do documento, indica que são questionamentos que as escolas podem fazer uso para compreender o desejo dos alunos e assim oferecer itinerários formativos mais bem direcionados aos interesses desses jovens. Mas, analisando mais profundamente o teor das perguntas, percebe-se que são superficiais para justificar a criação de um itinerário formativo, abrindo espaço, por exemplo, para inserção de matérias que não façam necessariamente sentido com a formação proposta a fim apenas de atender ao desejo imediato desses estudantes. Além disso, na nossa visão, um estudante com catorze anos não teria uma formação crítica o bastante para responder essas perguntas pensando nos impactos dela no seu futuro.

O documento ainda traz, em anexo, exemplos de boas práticas como a SEE da Bahia que realizou um processo de Escuta Inspiracional, com o objetivo de conhecer melhor as

demandas de professores, estudantes e comunidade escolar (Brasil, 2018, p.69); o trabalho por áreas do conhecimento na rede SESI¹³ de ensino; o exemplo das mídias no Estado do Amazonas, mostrando a interação de tecnologia e educação; e por fim, o projeto de vida e o protagonismo juvenil no campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

No próximo tópico discutiremos como essas determinações aparecem no Plano de Ação de Implementação do Itinerário Formativo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022) e se esse documento está adequado às necessidades específicas do estado.

3.2 Plano de ação de implementação do itinerário formativo - Minas Gerais

Para prosseguirmos com a análise, partiremos para o segundo documento selecionado: *Plano de ação de implementação do itinerário formativo*. O documento foi publicado em maio de 2022, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e está dividido em 11 capítulos, sendo eles: organização da oferta dos itinerários formativos; arquitetura; governança; comunicação e mobilização; (Re)elaboração do currículo; materiais didáticos; formação docente; estudos e diagnósticos; diagnóstico da rede de ensino de Minas Gerais; formação técnica e profissionalizante; e por fim, planejamento dos recursos repassados via PDDE¹⁴.

O plano de implementação será guiado pelo Programa Itinerários Formativos¹⁵, que visa “coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2022, p.5). Essa citação apresentada logo no início do documento aponta para algo que veremos no capítulo 10 do documento, que trata da formação técnica e profissionalizante.

No tópico da formação técnica e profissionalizante é apresentada a relação da educação e do mundo do trabalho, sendo a reforma vista como uma qualificação para o mercado de trabalho. No documento afirma-se que:

buscando o aprendizado tecnológico e o estímulo de valores e virtudes. Práticas de inovação e criatividade contribuem para o desenvolvimento dos nossos estudantes e dão oportunidade para que se tornem protagonistas do próprio aprendizado. Além disso, as Escolas SESI MG estão preparadas para os desafios do presente, pensando na construção do futuro.” Disponível em: <https://www.fiemg.com.br/sesi/area-deinteresse/educacao/escolas-sesi/> Acesso em 09 de abr de 2024

¹³ “As Escolas SESI MG estão em sintonia com as melhores práticas e conceitos em educação mundial. Além do ensino acadêmico de destaque, nossa metodologia também está focada no desenvolvimento integral dos alunos,

¹⁴ O título oficial traz somente a sigla referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola. O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. (MEC, s/d)

¹⁵ Para ampliar as ações de apoio à implementação do Novo Ensino Médio, o MEC lançou o Programa Itinerários Formativos, instituído pela Portaria MEC nº 733, de 17 de setembro de 2021. (MEC, s/d) as políticas educacionais precisam contemplar os desafios dos dias atuais por meio da proposição de novas aprendizagens, práticas e habilidades que contemplem as mudanças da sociedade e contextualize os estudantes sobre as diversas dimensões humanas, dentre elas, a do mundo do trabalho (Minas Gerais, 2022, p. 57).

Essas transformações políticas, econômicas e culturais direcionadas para a sociedade de mercado são denominadas por Laval (2019) de escola neoliberal. Considerando esse contexto de transformações, observamos o efeito do neoliberalismo e conseqüentemente temos um empecilho para alcançar uma formação educacional que proporcione à sociedade a percepção da vida e dos processos de produção. Essa abordagem neoliberal gera obstáculos na formação dos jovens, comprometendo uma educação que vá além das demandas do mercado, limitando assim a visão crítica essencial para uma sociedade participativa.

Além disso, a manutenção do papel das classes sociais na criação dos filhos influencia e impacta na construção do ser humano e no seu papel social (Lareau, 2007). Logo, temos a manutenção das estruturas e dinâmicas das diferentes classes sociais, isso abrange fatores como: renda, educação, trabalho, acesso a recursos, entre outros.

A formação integrada no Ensino Médio e as mudanças no contexto do trabalho, integram os direcionamentos para o aumento da desigualdade social e manutenção da exclusão das camadas mais pobres da sociedade. Com a formação integrada no novo ensino médio, a formação dos estudantes passa a ser direcionada para as demandas do mercado de trabalho, dificultando o acesso a oportunidades educacionais, como o acesso ao ensino superior.

A vista disso, o Plano de Implantação dos itinerários formativos nas escolas de Minas Gerais foi concebido com o intuito de abordar os seguintes aspectos referentes à demanda formativa em questão;

- I - organização da oferta dos itinerários formativos;
- II - apoio aos estudantes para escolha dos itinerários;
- III - atendimento pedagógico personalizado, conforme as necessidades de aprendizagem;
- IV - promoção de estratégias de busca ativa;
- V - planejamento da utilização dos recursos financeiros repassados via PDDE.

Para isso, o documento inicia-se com a abordagem da organização da oferta dos itinerários formativos e nesse sentido, é contextualizado o cenário educacional do estado de Minas Gerais. Para tal fim, dentro do documento existe um conceito com o nome acervo curricular (conjunto de documentos orientadores para as instituições). O acervo curricular de toda rede foi a referência para o processo de contextualização da educação mineira. A construção da nova proposta curricular visa orientar os profissionais da rede para atuar nos diversos espaços que carecem de adequações. Neste tópico, temos contextualizada a quantidade de municípios e de alunos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino, que serviram como base para a estipulação de metas, princípios e premissas para os anos seguintes.

Em seguida é feito um estudo da arquitetura do ensino médio para a expansão da carga horária em escolas-piloto. Para isso, tem como amparo a Lei n.º 13.415/2017, que conta com disposições específicas para o ensino médio; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio, com contribuições para construção dos currículos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (DCNEM), fornecem direcionamentos específicos sobre o planejamento curricular e a organização pedagógica. Sendo assim, os documentos citados são tidos como base para a formulação e implementação das estratégias nas escolas-pilotos sujeitas às mudanças na carga horária.

Para acompanhar o desenvolvimento do Novo Ensino Médio, a SEE/MG implementou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, elaborando um plano de ação abrangente. Esse plano inclui um cronograma detalhado que lista as diversas etapas já concluídas até o momento, além de apresentar o controle que possibilita ajustes e correções quando necessário.

A arquitetura selecionada para as escolas-piloto apresenta uma abordagem para o desenvolvimento do currículo que engloba estratégias. A arquitetura do Novo Ensino Médio traz em sua estrutura os componentes do Itinerário Formativo que têm como objetivo flexibilizar o currículo e permitir um percurso formativo mais dinâmico para o estudante (Brasil, 2022, p. 10). Dito isto, o plano de arquitetura das escolas-piloto inclui três modalidades: Ensino Médio Integral e Integrado, Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Médio Regular. Cada uma dessas propostas está sendo adotada de forma progressiva no aumento da carga horária.

No tópico governança, tem-se um comitê interno responsável por planejar, organizar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais desenvolvidas no ano letivo escolar.

O Comitê de Governança é composto por:

Secretaria Adjunta, Chefia de Gabinete, Subsecretaria de Administração, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Subsecretaria de Articulação Educacional, Subsecretaria de Ensino Superior, Assessoria de Comunicação Social, Assessoria de Relações Institucionais,

Assessoria Estratégica, Assessoria de Inovação, Controladoria Setorial e Assessoria Jurídica. (Brasil, 2022, p.16)

Logo, verifica-se a apresentação de ações para a implementação da política na rede estadual, a exemplo da proposta de flexibilização curricular (PFC), responsabilidades do gestor escolar e equipe pedagógica na revisão do PFC, responsabilidades do comitê da escola, responsabilidades dos participantes do comitê da escola, responsabilidades dos analistas da SRE e por fim, pontos de atenção, que são os apontamentos por setor.

No tópico comunicação e mobilização, são apresentados canais de estratégias para atender a rede, como, por exemplo, WhatsApp, *webinários*, e-mail e sites, consultas públicas, entre outros. No item (Re)elaboração do currículo (Brasil, 2018), tem-se como guia o Currículo Referência de Minas Gerais com sua organização e desenvolvimento de competências e habilidades. Dentro do tópico, temos seções, como a gestão democrática e a nova proposta curricular, currículo e educação integral, estratégias de equidade, programa de convivência democrática, escola acolhedora, núcleos de psicologia e serviço social na educação básica, rede de proteção social, ensino, modalidades e temáticas especiais, educação de jovens e adultos (EJA), pedagogia da alternância: uma estratégia de equidade na organização de tempos e espaços formativos na escola e fora dela, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, educação no sistema socioeducativo, relações étnico-raciais, definição dos tipos de itinerários, oferta das eletivas em 2020, inscrição das eletivas, escolas-piloto do novo ensino médio.

Já no tópico materiais didáticos, encontra-se o catálogo de eletivas e cadernos pedagógicos. O Catálogo de Eletivas é assegurado em categorias de Áreas do Conhecimento e Itinerários, apresentando a seguinte organização: ementas, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e referências. Propõe, também, uma sugestão de desdobramento do ementário, em plano de curso, na intenção de contribuir para o planejamento didático do professor (a). E os cadernos pedagógicos divididos em: Caderno de Tecnologia e Inovação para estudantes do 2º e 3º anos, Caderno de Tecnologia e Inovação para professores do 2º e 3º anos, Cadernos Pedagógicos de organização dos Itinerários Formativos para o 2º e 3º anos, Cards de apresentação dos Itinerários Formativos, Cadernos de Implementação do Currículo Referência de Minas Gerais. Cada um dos materiais citados possui objetivo, público, prazo e responsável.

No tópico sobre formação docente, destaca-se a importância da formação continuada, para isso, o documento traz um cronograma de formações específicas para o ensino médio, guia de formações com trilhas para docentes com uma escola de formação (EAD e Presencial).

Ainda no mesmo tópico, verificam-se critérios para a formação, sugestões de conteúdos e elementos nos quais as diretrizes estão baseadas:

No sentido de ofertar, gratuitamente, cursos de Graduação, Pós Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, que sejam detentores de cargo efetivo e estável das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica da SEE/MG, conforme inciso I, artigo 4º da Resolução SEE nº 4.707/2022, o Governo do Estado desenvolveu o Programa Trilhas de Futuro Educadores. Para tanto, foi disponibilizado o Catálogo de Cursos com todas as opções de formação para os servidores da educação seja em cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado. A Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022 regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG (Brasil, 2022, p.42)

A partir da citação acima e das estratégias de formação continuada adotadas pelo governo de Minas Gerais, cabe perguntarmos: os programas abrangem as formações continuadas necessárias para a atuação de professores no novo ensino médio? Os professores estão sendo formados para assumirem as disciplinas dos itinerários e eletivas? Quais são os temas dessa formação? As resoluções determinam as áreas que os professores têm vagas garantidas para um nível de pós-graduação, porém em uma análise do quadro de cursos (disponível no site da SEE/MG) observamos que as formações continuadas não necessariamente caminham em direção aos itinerários que os professores são designados a lecionar. Essa conclusão é possível porque as formações giram em torno de temas mais amplos que abrangem toda a educação básica, já que os programas são abertos para servidores da educação como um todo, não sendo específicas para profissionais que irão atuar diretamente nas disciplinas destinadas para o Novo Ensino Médio.

Voltando à leitura do documento, em *Estudos e diagnósticos*, é tratado o tema das decisões dos jovens e seus projetos de vida para o futuro, trazendo os itinerários formativos como grandes instrumentos para tal. Com o objetivo de que o currículo dialogue com a vida do estudante, o primeiro passo seria a identificação do interesse do estudante e quais seriam os instrumentos necessários para essa identificação, em seguida um plano de ação para a identificação desses interesses, depois a oferta escolar e o atendimento escolar no ensino médio, Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em diagnóstico da rede de ensino de Minas Gerais, temos levantamentos das faixas etárias dos estudantes; “do desempenho dos estudantes e qualidade da oferta”; infraestrutura física; necessidades; transporte e alimentação escolar.

E por último, em planejamento dos recursos repassados via PDDE, um estudo sobre a proposta de apoio técnico-financeiro às escolas de Ensino Médio estaduais. Na proposta, eles

visam repassar os recursos em 3 parcelas, sendo de 40% na categoria de capital e 60% na categoria de custeio. Para isso, temos um cronograma de implantação com cursos ofertados em 2021, bem como os ofertados em 2022 e formação docente até 2024. O objetivo da formação continuada é apoiar e fornecer suporte para que os profissionais da educação apoiem a implementação do novo ensino médio na rede estadual de ensino.

4 CONCLUSÃO

A partir da análise dos documentos selecionados e do entrecruzamento dos dados foi possível observar que o documento do estado de Minas Gerais não atende a todas as determinações do documento federal, inclusive nomeando seus capítulos de acordo com as atribuições colocadas pelo governo brasileiro. Dos 11 capítulos do documento *Plano de ação de implementação do itinerário formativo* (Minas Gerais, 2022), apenas aquele intitulado materiais didáticos não corresponde a uma solicitação direta do documento *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (Brasil, 2018).

A partir disso, quando estudamos o documento de Minas Gerais, que usa o diagnóstico para refletir sobre quais serão as adaptações necessárias na rede, identificamos o uso da possibilidade incluída na Lei n.º 13.415/2017 de que os governos subnacionais pudessem aproveitar componentes curriculares da BNCC como parte de seus itinerários formativos, de acordo com as necessidades específicas de cada localidade e de cada escola (Art. 36 / § 3º). Essa possibilidade evitaria a fragmentação curricular, visto as disparidades de condições de ensino dos diversos lugares do país.

Complementando a análise dos documentos, é possível perceber uma linguagem divergente entre eles: o documento nacional usa frases de sentidos mais amplos, por ser um documento orientador, enquanto o documento estadual apresenta-se mais normativo, o que pode indicar que a lei estadual conferiu pouca ou nenhuma autonomia às unidades escolares. Essa responsabilização do estado, acarreta necessidade de uma atualização constante das suas orientações diante das demandas das secretarias regionais de educação em cada região do estado.

Durante o nosso trabalho, observamos falhas no que diz respeito à localização e atualização dos documentos disponibilizados em diferentes sites oficiais. Diante dessa constatação, é essencial que a SEE/MG promova uma cultura institucional voltada para a valorização da transparência e da qualidade da informação. Além disso, estratégias de

comunicação mais ágeis e eficientes devem ser desenvolvidas para garantir que as atualizações e mudanças no currículo e nas políticas educacionais sejam prontamente comunicadas e acessíveis a todos os envolvidos no processo educativo.

Entretanto, as problemáticas encontradas no texto da reforma, que potencializa as disparidades educacionais no Brasil, não poderiam ser solucionadas apenas com a melhor comunicação entre a secretaria do estado e as escolas. Uma vez que a segregação social e educacional, já está enraizada tanto no texto da reforma quanto nas leis que revisitaram sua proposta, a atuação das secretarias estaduais e das escolas, caso desejassem diminuir as disparidades encontradas, não são capazes de reverter a estrutura hierarquizante que está posta.

Sendo assim, o suporte contextual (aquilo que está fora da sala de aula, mas que interfere nela), seja na esfera federal ou estadual, é igualmente responsável pela promoção de uma educação justa quanto o trabalho dos agentes educacionais. Por fim, todas essas percepções nos mostram que apenas responsabilizar os estudantes e professores pela implementação não é suficiente para garantir uma boa qualidade de ensino desejada, sendo fundamental que além de receberem a orientação, os recursos e o apoio necessário, também se criem legislações educacionais que visem uma prática democrática e igualitária para o funcionamento adequado da educação pública.

5 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thompson, 2002.

ANDES Sindicato Nacional Dos Docentes Das Instituições De Ensino Superior. Movimentos convocam Dia Nacional pela Revogação do Novo Ensino Médio para 15 de março.

Conteúdos. Publicado em 13 de Março de 2023 às 16h51. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/movimentos-convocam-dia-nacional-pelarevogacao-do-novo-ensino-medio-para-15-de-marco1> Acesso 20 jul. 2023

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local**. 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Nayara Lanca de. **A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17): O que pensam alunos e professores?** 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2021.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; et al.. Das crises do capital às crises da educação superior no brasil - novos e renovados desafios em perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Abelardo Bento. Educação como prática democrática versus monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais. **Revista Educação e Políticas Em Debate**, v. 9, n. 2, p. 321-335, 2020.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BASSI, Marina; *et al.* **Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina**. Nova York: BID EDUCAÇÃO, 2012.

BANCO MUNDIAL. Brasil: justo, competitivo e sustentável – **Contribuições para Debate (Visão Geral)**. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documentsreports/documentdetail/872061468>

227650321/brasil-justo-competitivo-sustentavelcontribuicoes-para-debate-visao-geral. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9**, de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Collegio de Pedro II e suprime a de - Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministerio dos Negocios do Interior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9-21-novembro-1889-511037-publicacaooriginal-1pe.html#:~:text=Altera%20a%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20do%20antigo,Art.> Acesso em: 01 mai. 2023

BRASIL. **Decreto n.º 981**, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 21.241**, de 4 de abril de 1932. Lei Francisco Campos. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. 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: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5.692.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, publicada no D.O.U. de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 01 mai. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 8, p. 185-206, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, escravatura e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cad. Hist. Educ.**, v. 19, n.1, Uberlândia jan./abr 2020.

CUNHA, Luiz Antônio Constant da. **Política Educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. 2.º ed. Rio de Janeiro: Coleção Meta, 1977.

EDUCAÇÃO.MG.GOV.BR. SRE metropolitana B. **Governador e secretária de Educação apresentam novo modelo do ensino médio integral**. 2019. Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/2-uncategorised/331-governador-e-secretaria-deeducacao-apresentam-novo-modelo-do-ensino-medio-integral> Acesso: 20 de dez 2024

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Educação e Sociedade**, Campinas, a. XI, n. 36, p. 142-147, ago. 1990.

FRANCIOLI, Fátima Souza; SOBRAL, Danielle Priscila de Brito. A educação no Brasil à luz do método pedagógico dos jesuítas. **Notandum**, XXIV, n. 56, maio/ago. 2021, p. 77-96, CEMOrOC-Feusp/ GTSEAM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FOLHA DA MATA. **Esdrat registra evasão após imposição de tempo integral no Ensino Médio**. Publicado em 11 de março de 2022. Disponível em <https://www.folhadamata.com.br/educacao/noticias/esdrat-registra-evasao-apos-imposicao-de-tempo-integral-no-ensino-medio> Acesso em 15 de março de 2022.

GALVÃO, Olímpio J. Flexibilização produtiva e reestruturação espacial: considerações teóricas e um estudo de caso para a indústria de calçados no Brasil e no Nordeste. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 21, p. 82-105, 2021.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas**

Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. 2019. 288 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

HORN, Gustavo Balduino; MACHADO, Alexander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, novembro de 2018.

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. Reformas educacionais e ensino médio na Ditadura Militar: colégios universitários e a crise dos excedentes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019007, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651635>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

KOTMATSU, Bruno; *et al.* Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 687-722, out.-dez. 2019.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, p. 13-82, 2007.

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

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels: História**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais - Infantil e Fundamental**. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cadastro de escolas - Todas as Redes de Ensino - 10 de abril de 2023**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/> Acesso em: 28 abr. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 222, n.37, p. 732, 1999.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino Médio e educação profissionalizante. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v.5, n.1 e 2, 2016.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 9, p. 19-39, 2017.

ORTIZ, Elena Arias; CRISTIA, Julian. **O BID e a tecnologia para melhorar a aprendizagem: como promover programas eficazes para o ensino secundário no Brasil. 2014**. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/O-BIDE-a-tecnologia-para-melhorar-a-aprendizagem-Como-promover-programas-eficazes.pdf> Acesso em: 10 de nov.2020.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **EDUR - Educação em Revista**, v. 38:e37849, 2022.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. A implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo: da exposição de motivos nº 84/2016 aos documentos estaduais. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2022, Maceio. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2022. v.8. p.1 – 12.

PINTO, SAMILLA NAYARA DOS SANTOS; MELO, SAVANA DINIZ GOMES.

Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

QUADE JUNIOR, Henry Bill MC. A reestruturação produtiva e o financiamento da educação: uma visão histórica dos efeitos e consequências das determinações materiais na periferia do sistema. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1636-1647, set./dez. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; Maria, CIAVATTA (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 2.º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo por competências**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional Saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4. ed. Campinas – SP: Autores associados, 2013. p. 25-32.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SEEMG. Decreto nº 43.675, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a avaliação institucional, o Acordo de Resultados e a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, no âmbito do Poder Executivo, de que trata a Lei 14.694, de 30 de julho de 2003. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 4 de dez. 2003.

SÉGALA, Karen de Fátima, M.Sc., **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. Orientador: Cezar Luiz De Mari. Dissertação, 126f. Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2018.

SILVA, Évelyn Freire da. O processo de implementação da reforma do ensino médio de 2017 nos institutos federais: novas propostas, velhas recomendações. **Dissertação** (mestrado) - 2022. 137p. Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2022.

SILVA, Rayane Oliveira da. **A reforma do ensino médio de 2017 e o Banco Mundial: permanências e rupturas nas sugestões para o ensino secundário**. Orientadora: Joana D'Arc Germano 2019. 22f. Relatório Final de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019. Não publicado.

SILVA, Rayane Oliveira da. **Reformas educacionais e o banco mundial: permanências e rupturas nas sugestões para o ensino médio**. Orientadora: Joana D'Arc Germano. 2020. 24f. Relatório Final de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020. Não publicado.

SILVA, Rayane Oliveira da. **Reformas educacionais e os organismos internacionais: para compreender as sugestões para o ensino médio**. Orientadora: Joana D'Arc Germano. 2021. 19f. Relatório Final de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2021. Não publicado.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

- SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia - Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio-ago. de 2020.
- VIEIRA, Ednando Batista; DE AMORIM, Inara Rosa. Do discurso à prática: um estudo da política em educação em Minas Gerais. **Educação em Foco**, v. 26, 2021.
- VILELA, Pedro Rafael. Governo suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. In: AGÊNCIA BRASIL. **Educação**. Publicado em 04/04/2023 - 17:56 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-deimplementacao-do-novo-ensino-medio> Acesso: 20 jul. 2023.
- ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584.

ARTIGO III - DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS DA REDE MINEIRA

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 a (2) 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.

**ARTICLE III - CHALLENGES OF THE HIGH SCHOOL REFORM
IMPLEMENTATION: PERCEPTION OF EDUCATIONAL AGENTS IN TWO
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.

1 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)¹⁴, 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, como afirma também Freitas:

É preciso resolver de imediato o problema educacional para puxar o aumento de produtividade de imediato. Sem isso, dizem, perde-se competitividade internacional – ou seja, os lucros não são os esperados. O argumento é oportunista, pois eles bem sabem que o aumento da produtividade não depende apenas da educação (Freitas, 2014, p.50).

¹⁴ O movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2005, em um contexto no qual a classe dominante brasileira buscava promover uma educação voltada para a formação de um novo modelo de sociabilidade, alinhado às demandas do capitalismo no país (Martins, 2009).

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 delimitaremos um panorama de como se deu a implementação da Reforma do Ensino Médio em duas cidades da Zona da Mata Mineira¹⁵. 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.

Começamos, então, fazendo um diagnóstico da realidade educacional mineira nos últimos anos a fim de compreender o que estava posto até a chegada da nova legislação. Em seguida, analisamos projetos e autores que criticam a lei do Novo Ensino Médio, avaliando seus possíveis efeitos na educação pública brasileira, a fim de compreendermos a visão dos críticos do Novo Ensino Médio e suas justificativas. Por fim, apresentamos os dados obtidos em entrevistas semiestruturadas realizadas em duas escolas públicas da Zona da Mata Mineira, em

¹⁵ “A Zona da Mata de Minas Gerais é formada por 142 municípios, 128 dos quais com uma população inferior a 20 mil habitantes. O nome Zona da Mata deve-se à floresta atlântica existente na região na época de sua ocupação, nos séculos XVIII e XIX. No período colonial, durante o ciclo da mineração do ouro em Minas Gerais, a Zona da Mata desempenhava uma função de barreira natural que dificultava o acesso às minas e o contrabando do ouro” (Centro de tecnologias alternativas, s.d., s.p.)

relação ao modo como os agentes educacionais percebem o diálogo com a comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio e a percepção do corpo docente sobre o impacto da referida lei na vida escolar dos seus estudantes.

2 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*¹⁶, 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). No caso específico de Minas Gerais:

Tais políticas de resultados, em vigência desde 2003, caracterizam-se pela adoção, nos últimos cinco anos, de um bônus salarial associado ao desempenho dos professores, denominado *Prêmio de Produtividade* [...]. O que se interroga é se tais bônus e outras estratégias de premiação por mérito não se constituem uma forma de camuflar/dissimular a degradação das condições de trabalho [...] (Augusto, 2013, p. 1271)

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,

¹⁶ Segundo Queiroz (2009), o governo mineiro implementou o Choque de Gestão como uma política pública, cujo objetivo era enfrentar e superar o quadro econômico, fiscal e administrativo-institucional que predominava na época.

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. Sobre esse aspecto, Souza (2016, p. 51) afirma que:

A organização de matrizes curriculares diferenciadas para o ensino médio, após o primeiro ano – que possuía grade curricular fixa –, oportunizou apenas aos alunos com mais de 70% de aproveitamento o mérito de escolha do itinerário formativo que iriam adotar no 2º ano, sendo o itinerário no 3º ano de livre escolha para todos os alunos. Então, claramente se observa na organização da referida resolução os traços dos princípios de eficiência e controle estabelecidos pela nova organização administrativa, que pactua junto aos alunos do ensino médio a meta a ser alcançada, para que possam ter acesso ao direito de optar no 2º ano por seu itinerário formativo. E assim incentiva, inclusive os alunos, o alcance dos resultados almejados para o nível de ensino.

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.

Conforme estabelecido pela Resolução SEE n.º 1.025/2007, após dois anos de experimentação no *Projeto Escolas-Referência*, a estrutura organizacional concebida é estendida a todas as escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio. Neste estágio, inclui-se a Lei n.º 11.684/2008, que determinou como obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia aos currículos do Ensino Médio em todo país (visto que, no currículo estadual, ficava a cargo das escolas a escolha pelo oferecimento ou não dessas disciplinas), acompanhadas de uma redução de 10 minutos na duração das aulas, tanto no Ensino Médio Regular Noturno, quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ajustando o período de cada aula de 50 para 40 minutos (Marques; Bragança Júnior, 2012).

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. Na referida portaria consta o seguinte:

“Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (Brasil, 2009, s.p)

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. De acordo com Zanardi, Veloso e Cleres (2016, p. 185):

Nessa proposta de empregabilidade como princípio constitutivo, defende-se que os estudantes, ao concluírem o Ensino Médio, possam contar com melhores condições para concorrer a postos de trabalho. Observa-se que os objetivos, as finalidades e os princípios do REM trazem as competências e a empregabilidade como pano de fundo do projeto. Tais conceitos precisam ser compreendidos dentro de um contexto histórico que revela o avanço do capital no campo da educação escolarizada.

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).

2.1 Estrutura contemporânea do ensino médio mineiro

Nesta seção, iremos revisar o arcabouço normativo do Ensino Médio em Minas Gerais, abordando a legislação que precedeu a Reforma do Ensino Médio e fundamentou a oferta desse nível educacional na rede estadual. Nosso foco será nas regulamentações vigentes aplicadas às

escolas estaduais, as quais constituem o principal objeto de estudo desta análise. Para isso, teremos como base a análise de conteúdo sustentada em Bardin (2011) e Moraes (1999).

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.

O Anexo II da resolução delineava o esquema curricular para o primeiro ano, especificando a distribuição dos 25 módulos-aula semanais para os estudantes do Ensino Médio Regular, seja ele diurno ou noturno, e os 20 módulos-aula semanais destinados aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Adicionalmente, no artigo 3º:

- II – no 2º ano e 3º ano, a organização, por opção da escola, conforme especificado no ANEXO III desta Resolução, garantindo-se a oferta de 10 disciplinas/componentes curriculares;
- III – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todos os anos, de pelo menos um módulo-aula semanal dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia;
- IV – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular, em todos os anos, de dois módulos-aula semanais da disciplina/componente curricular Educação Física, e de um módulo-aula semanal na educação de jovens e adultos (EJA);
- V – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular, em todos os anos, de quatro módulos-aula semanais de cada disciplina/componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática e de três módulos-aula semanais, para cada um desses componentes curriculares na educação de jovens e adultos (EJA) (Minas Gerais, 2011, p. 1-2).

O parágrafo II estabelecia que, nos segundo e terceiro anos, o currículo deveria ser composto por dez matérias. As escolas tinham a liberdade de selecionar essas disciplinas com base na relevância pedagógica e nas características dos alunos atendidos, embora seja obrigatória a inclusão de aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Sociologia e Filosofia, como especificado no anexo III da Resolução. Assim, a estrutura curricular sugerida reiterava a importância dessa seleção obrigatória de disciplinas, respondendo, até certo ponto, a legislações passadas que já estipulavam a necessidade de prover determinados conteúdos em todos os níveis do Ensino Médio.

- VI – obrigatoriedade de inclusão no currículo do ensino médio, da disciplina/componente curricular Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, no horário regular de aula, conforme estabelecido na Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (Minas Gerais, 2011, p. 2).

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.

O último item (VII) da Resolução estipulava que a "organização curricular deve, sempre que viável, empregar a metodologia de aulas duplas" (Minas Gerais, 2011, p.2). Essa diretriz surgia em resposta a um levantamento do Banco Mundial, realizado no estado de Pernambuco, que aponta apenas 66% do tempo de aula em áreas urbanas sendo efetivamente aproveitado para ensino (Abadzi, 2007). Tal decisão reforça a relevância das orientações ditadas pelos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras.

Considerando a discrepância entre a duração nominal das aulas nas instituições brasileiras e o tempo real de aprendizado eficaz, a SEE/MG incentiva as escolas a adotarem a prática de aulas consecutivas, visando maximizar o uso efetivo do tempo disponível para os estudantes (Minas Gerais, 2011).

Paradoxalmente, a Resolução permitia que as escolas, exercendo sua autonomia, diminuíssem a duração das aulas noturnas em dez minutos. Essa diminuição deveria ser compensada por meio de atividades extracurriculares dirigidas pelos professores, que não necessitam ser executadas em sala de aula tais como lições de casa, pesquisas e projetos.

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.

Conseqüentemente, 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:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Brasil, 2016, s.p.)

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 e 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).

Com este breve delineamento dos marcos regulatórios que orientam o Ensino Médio do estado de Minas Gerais, avançaremos agora para a análise da Lei n.º 13.415, de 2017, conhecida como a lei da reforma do ensino médio, aprovada a partir da medida provisória mencionada.

2.2 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 BNCC¹⁷ 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 institui 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.

¹⁷ Base Nacional Comum Curricular é uma política nacional educacional que em seu texto trata dos conteúdos a serem abordados em cada disciplina durante o processo educacional do indivíduo. Já em outras políticas, se utiliza o termo áreas do conhecimento para tratar de um conjunto pré-determinado de disciplinas, como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo: ciências da natureza, que abarca as disciplinas: química, física e biologia (Brasil, 2017)

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 subseqüentes 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 redes¹⁸; sobrecarga maior ainda dos docentes¹⁹; aumento de aulas vagas; parte profissionalizante frágil; a reforma do ensino médio não prevê nenhum recurso a mais para a construção de novas

¹⁸ Os professores que têm licenciatura e dão aulas nas redes fogem o quanto podem das disciplinas dos itinerários, preferindo dar aulas dos assuntos que estudaram. Porém, como a quantidade de aulas de suas matérias foi reduzida, eles pegam muito mais turmas para completar a jornada, aumentando enormemente seu cansaço, tornando inviável conhecer seus alunos. Mais do que isso: esses professores fogem do ensino médio, abrigando-se no fundamental II. Trágico para os adolescentes do ensino médio, portanto, que perdem os professores mais bem formados. (Silva, 2023, s.p.)

¹⁹ Ainda que a carga horária de contratação dos profissionais permaneça a mesma, uma vez que a carga horária das disciplinas foi diminuída, os licenciados se vêm obrigados a pegarem muitas disciplinas diferentes para cumprir sua jornada de trabalho, o que aumenta o trabalho fora da sala de aula (como planejamento, correção de provas, elaboração de atividades)

escolas²⁰; 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 5.230/2023²¹.

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

²⁰ Apesar da lei n.º 13.415/2017 prever recursos destinados para implementação do tempo integral, não há verba destinada para construção de novas escolas e/ou adequação da estrutura física dessas novas escolas a esse novo cenário.

²¹ Além desse Projeto de Lei, que se diferencia por ter sido uma proposta do próprio Ministério da Educação, outros dois projetos de lei foram sugeridos por deputados a fim de instaurar alternativas para o ensino médio, visando a revogação do Novo Ensino Médio (NEM). O projeto de lei n.º 1299/2023, tem como ementa "Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a propor a substituição dos itinerários formativos pelas áreas do conhecimento na organização do ensino médio" (Brasil, 2023, p.1). Ao longo do texto, a proposta aumenta as disciplinas que compõem a FGB e estipula um prazo para a modificação da LDB. Já o projeto de lei n.º 2601/2023, que tem como ementa "Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional." (Brasil, 2023, p.1) sugere a incorporação de alguns pontos do Novo Ensino Médio na LDB, a fim de oferecer uma substituição plausível em caso de revogação do Novo Ensino Médio (Campanha Nacional pelo direito à educação, 2023, s.p.).

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 cargo 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.

Vale recordar que o governo Temer chegou ao poder por meio de um processo amplamente criticado, marcado por acusações de ser um golpe de Estado sustentado por manobras jurídicas, midiáticas e parlamentares. Não muito depois desse evento, a equipe do MEC, liderada por Mendonça Filho, tendo como Secretária Executiva Maria Helena Guimarães de Castro – figura notória pela reforma educacional regressiva na administração de Paulo Renato de Souza nos anos 1990 –, a Medida Provisória 746/2016 foi editada e, em pouco tempo, foi aprovada em 2017 como lei. A rapidez com que essa medida avançou reflete uma tradição autoritária, perpetuada por regimes ditatoriais e golpes de Estado no Brasil, resultando numa legislação questionável em termos de legitimidade (Ferreti; Silva, 2017).

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 (PISA²²), 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.

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

Em contraponto ao Projeto de Lei n.º 5.230/2023²³, 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

²² “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.” (Ministério da Educação, s.d., s.p.).

²³ Projeto foi aprovado e sancionada como Lei n.º 14.945/2024.

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:

Além do exposto, a vasta maioria das organizações e profissionais da Educação brasileiros vem denunciando, com extrema preocupação, o fato de a dita reforma: 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

Pelo exposto, queda demonstrado 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, assegurado no artigo 6º da Constituição Federal (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 e Silva (2017) 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, em que 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.

Neste ponto da discussão, é crucial não perder de vista que o debate sobre o PL 1.213/2023 transcende as páginas de qualquer projeto de lei. Ele toca no coração da questão sobre que tipo de educação queremos para as futuras gerações e, por extensão, que tipo de sociedade aspiramos construir. Assim, o PL n.º 1.213/2023²⁴, pode ser reconhecido como uma formulação de resistência contra a formação acrítica e superficial contida no chamado novo ensino médio.

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.

3 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 Mineira²⁵, cuja população é de 76.430 habitantes, de acordo com o Censo de 2022 (IBGE,2022). Nesta cidade, em 2018, existiam 1.954 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 77 em turmas de tempo integral (INEP, 2018).

²⁴ Em 16 de junho de 2023 o PL foi recebido pela Comissão da Educação (CE) da Câmara dos Deputados e não houve providências.

²⁵ Fizemos a opção por não colocar o nome das cidades, pois com as informações dadas as escolas seriam facilmente identificadas.

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 de uma cidade da Zona da Mata Mineira, cuja população é de 12.255 habitantes, de acordo com o Censo de 2022 (IBGE, 2022). 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. Então, por exemplo, quando você me perguntou se a gente pode escolher grade, a gente não pode escolher grade. A gente executa que vem. Ah, mas não tem como. Não interessa. Se vira, coloca os professores que nunca tiveram contato com a área para lecionar aquele conteúdo que não tem nada a ver com a sua área de formação, se vira e oferece. A gente vem assim. (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, como nos indica o trabalho de Ortega (2023, p.163):

Em Lotta et al. (2020), os autores, amparados em bibliografia especializada em administração pública, definem a Reforma do Ensino Médio como uma política de alto conflito e alta ambiguidade, o que, segundo os próprios, deve-se em grande medida pela falta de documentos regulamentadores e norteadores que subsidiaram a implementação da lei, de um lado e, de outro, pela falta de negociação. Negrão (2020), tendo como recorte o estado do Pará, salienta a mesma falta de negociação e, por conseguinte, de debates mais abrangentes. Em sentido complementar, podemos ainda citar os trabalhos sobre São Paulo, Amapá, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais e Distrito Federal, todos explícitos ao apontar para a falta de autonomia dos agentes estaduais, a falta de negociações e debates e o caráter impositivo da reforma.

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?” Assim como na fala do professor III: “De alguma maneira isso veio, vai se implantar e vai ser implantado. De alguma forma a gente chegou assim a ter conversas no ano anterior,

para se entender pelo menos qual era a grade do primeiro ano. Esse ano por exemplo já se teve no ano passado qual seria, por exemplo, a grade do segundo ano. Então, provavelmente, em algum momento desse ano nós vamos ter um pouco sobre qual vai ser a grade do terceiro que também é uma incógnita pra gente, né?” (Professor III, escola A, 2023)

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. Eis a sua afirmação:

Eu acho que de alguma maneira pela fala dos nossos estudantes, eu acho que o impacto foi mais negativo do que positivo. E esse impacto negativo, eu acho que ele foi muito mais na quantidade de conteúdo. Então, eu penso que essa quantidade de conteúdo, ela é muito mais difícil do aluno assimilar (Professora III, escola A, 2023).

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”.

Essa leitura contrapõe a posição do documento gerador da MP n.º 746/2016, que culminou na Lei n.º 13.415/2017, que afirma em seus itens 23 e 24 nas justificativas apresentadas por Mendonça Filho, ministro da educação à época, para a aplicabilidade da MP:

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (Brasil, 2016, p. 10-11).

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 permanência²⁶.

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

²⁶ No ano de 2024, com a gestão do presidente Lula foi instaurada um programa de governo chamado PÉ-DEMEIA: a poupança do ensino médio, com objetivo de fornecer um “incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Ele funciona como uma poupança destinada a promover a permanência e a conclusão escolar de

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 anteriores, 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. Conforme relatos da professora IV, escola A

Na minha profissão ela causou um impacto negativo no sentido de que primeiro diminuiu a minha carga horária. Antes eu tinha três aulas de Biologia e agora eu passei a ter duas aulas de Biologia no primeiro ano, uma aula de Biologia no segundo e uma aula de Biologia do terceiro ano. [...] Eu dava aula só no Ensino Médio. Aí eu passei a ter que lecionar no ensino fundamental também. Para preencher minha carga horária de 16 aulas, a não ser que eu trabalhasse com os itinerários formativos. Aí eu me interessei pela primeira vez com uma disciplina que era minha cara, que era saúde e meio ambiente. E eu falei assim, não, eu quero trabalhar nesse itinerário formativo, mas eu não pude, que era o primeiro ano, eu fui proibida de trabalhar pela secretaria porque eu tinha que cumprir o meu cargo no concurso que eu fiz, que foi para a Biologia. E, no entanto, eles obrigam a gente a trabalhar as ciências da natureza e diminuir o número de alunos[...] (Professora IV, escola A, 2023).

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. A gente tem muitos assim, são menos professores contratados. Eu acredito que muitas escolas têm, tem muita escola que tem muito professor contratado, e aí é um caos, um caos ainda maior do que é na nossa (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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo abordou 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.

Essa pesquisa ao seu corpo docente procurou analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e diretores, o que acabou demonstrando as fragilidades da efetivação do Novo Ensino Médio. 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.

5 REFERÊNCIAS

ABADZI, Helen. **Absenteísmo e além: perda de tempo instrucional e consequências**. Policy Research Working Paper 4376. Washington, DC: The World Bank, Independent Evaluation Group, Sector, Thematic, and Global Evaluation Division, out. 2007. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/368211468133509206/absenteeism-and-beyond-instructional-timeloss-and-consequences>. Acesso em: 1 jul. 2024.

AGENCIA GOV. Presidente Lula e ministros fazem balanço do primeiro ano de governo. **Planalto**. 18 de março de 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/aovivo-presidente-lula-e-ministros-fazem-balanco-do-primeiro-ano-de-governo> Acesso: 23 set. 2024

ARENDT, Hannah. A Crise Na Educação. In: **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso 18 abr. 2024

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. 12691285, 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-asuspender-cronograma-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1299**, de 2023. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a propor a substituição dos itinerários formativos pelas áreas do conhecimento na organização do ensino médio. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2246875&filename=PL%201299/2023. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 2601**, de 2023. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filename=PL%202601/2023. 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. **Lei n.º 11.161/05**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2005. BRASIL. **Lei n.º 11.161/05**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do estudo de filosofia e sociologia no ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1996.

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 1213**, 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. Acesso em: 20 março 2024.

BRITTO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE notícias**, [notícias] 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Ainda%20que%20a%20faixa%20et%C3%A1ria,mesma%20faixa%20et%C3%A1ria%3A%2046%2C9>. Acesso em 29 de fev. 2023.

CAMPANHA.ORG.BR. **Projeto de lei substitui Novo Ensino Médio por modelo do direito à educação**. 17 maio 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/17/projeto-de-lei-substitui-novo-ensino-medio-pormodelo-do-direito-a-educacao/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS. **Área de atuação**. S.d.S.p. Disponível em: <https://ctazm.org.br/pagina-area-de-atuacao> Acesso 22 set. 2024.

CNE/CEB. **Parecer nº 05/11**, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2012.

CNE/CEB. **Parecer nº 15/98**, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1998.

CNE/CEB. **Resolução nº 02/12**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2012.

CNE/CEB. **Resolução nº 03/98**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1998.

COUTINHO, André Campos; GRACIANO, Mariana Marcelino. A democratização da educação: expansão ou inclusão? Análise da política de educação superior a distância no Brasil (2000-2010). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 99-114, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>. Acesso em: 05 mar. 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.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 25 março 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.

FOLHA DA MATA. Geral. **Censo Escolar: mais de 10 mil alunos estudam nas escolas de Viçosa**. 2018. Disponível em: <https://www.folhadamata.com.br/censo-escolar-mais-de-10mil-alunos-estudam-nas-escolas-de-vicosa-3472#:~:text=Censo%20Escolar%3A%20mais%20de%2010%20mil%20alunos%20estudam%20nas%20escolas%20de%20Vi%C3%A7osa,->

[Out%204%2C%202018&text=Vi%C3%A7osa%20possui%2010.066%20alunos%20matriculados,das%20zonas%20urbana%20e%20rural](https://www.folhadamata.com.br/censo-escolar-mais-de-10mil-alunos-estudam-nas-escolas-de-vicosa-3472#:~:text=Censo%20Escolar%3A%20mais%20de%2010%20mil%20alunos%20estudam%20nas%20escolas%20de%20Vi%C3%A7osa,-Out%204%2C%202018&text=Vi%C3%A7osa%20possui%2010.066%20alunos%20matriculados,das%20zonas%20urbana%20e%20rural). Acesso: 20 de dez. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1 - ZONA DA MATA. **População de Teixeira (MG) é de 12.255 pessoas, aponta o Censo do IBGE.** 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/mg/minasgerais/noticia/2023/06/28/populacao-de-teixeiras-mg-e-de-12-255-pessoas-aponta-o-censodo-ibge.ghtml> Acesso: 20 de dez. 2024.

G1 - ZONA DA MATA. **População de Viçosa (MG) é de 76.430 pessoas, aponta o Censo do IBGE.** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-damata/noticia/2023/06/28/populacao-de-vicosa-mg-e-de-76-430-pessoas-aponta-o-censo-doibge.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.

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

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da População Brasileira.** Brasília: 2010.

JEFFREYS, Manoel Feitosa et al. Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas entre Docentes e Discentes. **Scientia Amazonia**, v. 7, n. 3, E7-E15, 2018. Disponível em <https://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2018/08/v7-n3-e7-e15-2018.pdf> Acesso em 07 mar. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

MARQUES, Mara Rúbia Alves; BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. **A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas.** *Ensino em ReVista*, v. 19, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2012.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, v.4, n.1, Ponta Grossa, jan-jun. 2009, pp.21-28. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89415700003.pdf> Acesso: 22 set. 2024.

MARTINS, Raphael. Como foi o primeiro ano de Lula 3 na economia — e quais são os desafios para 2024. **G1: economia.** 03 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/01/03/como-foi-o-primeiro-ano-de-lula-3-naeconomia-e-quais-sao-os-desafios-para-2024.ghtml> Acesso: 23 set 2024.

MEC/SENTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.
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. **Ações da Secretaria de Estado da Educação: Relatório da Gestão 1999/2002**. Belo Horizonte: Grafica Le, 2002.

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 EscolasReferência. [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 Nº 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 2017/11**, 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 de Minas Gerais. **Resolução nº 2030/12**, de 18 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada

nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. [Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação do PÉ-DE-MEIA: a poupança do ensino médio**. S.d. S.p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia> Acesso 23 de set. 2024.

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.

QEDU. Teixeira. **Censo Escolar**. Escolas de Educação Básica. **2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3168507-teixeiras/censo-escolar> Acesso em: 20 de dez. 2024.

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.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como um problema**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANFELICE, José Luís. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gbbDzdJ5JMVSMMLtC57qZ9L/> Acesso: 22 set. 2024.

SANTOS, Daniela Soares dos; ASSIS, João Paulo Flaviano de; TIOZZITTI, Catarine Palmieri Pitangui. Reinventando o ensino médio: um estudo sobre a efetividade do Programa para Redução do Abandono e Evasão no Ensino Médio em Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. X, n.º 19, p. 165-20, jan/jun 2017.

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.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Estado investe nos cursos de formação inicial para o trabalho no ensino médio**. Acervo de Notícias, 07 maio 2008. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gm/story/259->

estado-investe-noscursos-de-formacao-inicial-para-o-trabalho-no-ensino-medio. Acesso em: 1 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/wpcontent/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-PelaEducacao-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-ensinomedio-todos-lanca-analise-do-relatorio-do-pl-5230-2023/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; CLERES, Wanderson Souza. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Reinventando o Ensino Médio: tensões entre trabalho e empregabilidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 173-188, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9501/6785>. Acesso: 15 mar. 2024.

ARTIGO IV - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA DA MATA MINEIRA

RESUMO

Este artigo visa apresentar o resultado de uma investigação sobre o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, estabelecido pela Lei n.º 13.415/2017, em duas escolas da rede pública localizadas na zona da mata mineira. As escolas, aqui nomeadas como escola A e escola B, foram escolhidas como o *lócus* para esta pesquisa devido às diferenças entre as duas, a fim de gerar uma comparação sobre a implementação, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e aos itinerários formativos oferecidos. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores das duas escolas, cujos resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo e divididos em (3) infraestrutura; e por fim, (4) itinerários formativos - sendo as duas últimas o foco deste artigo. As entrevistas realizadas entre agosto e outubro de 2023 e análises indicam que, embora os reformadores defendam que o objetivo do chamado novo ensino médio seria melhorar o desempenho acadêmico e a empregabilidade dos estudantes, concluímos que ele aumenta a desigualdade social e limita as oportunidades educacionais para determinados segmentos da população.

Palavras-chave: Lei n.º 13.415/2017; ensino médio mineiro; infraestrutura escolar; itinerários formativos.

ARTICLE IV - THE HIGH SCHOOL REFORM IN TWO STATE SCHOOLS IN THE ZONA DA MATA REGION OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

This article aims to present the results of an investigation into the process of implementing the High School Reform, established by Law No. 13.415/2017, in two public schools located in the Zona da Mata region of Minas Gerais. The schools, referred to here as School A and School B, were selected for this research due to the inherent differences between them, allowing for a comparison of the implementation, particularly in terms of infrastructure and the educational pathways offered. Semi-structured interviews were conducted with coordinators and teachers from both schools, and the results were analyzed using content analysis, divided into four categories: (1) absence of dialogue with the school community, (2) teaching staff and their perception of the impact on students' school life, (3) infrastructure, and (4) educational pathways—the last two being the focus of this article. The interviews and analyses indicate that, although the reform claims its goal is to improve academic performance and student employability, it exacerbates social inequality and limits educational opportunities for certain segments of the population.

Keywords: Law No. 13.415/2017; high school in Minas Gerais; school infrastructure; educational pathways.

1 INTRODUÇÃO

A educação, um dos pilares mais fundamentais da sociedade, é o motor do desenvolvimento humano. No Brasil, um país marcado por desigualdades profundas e diversidades culturais ricas, o sistema educacional sempre sofreu intervenções de políticas públicas, com reformas implementadas periodicamente, incentivadas por interesses das elites dominantes em um suposto desenvolvimento econômico e sua necessária mão-de-obra (Romanelli, 2014).

Uma dessas legislações, é a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que representa um marco na educação brasileira pelo retrocesso representado pela união do ensino técnico profissionalizante e científico na educação básica, de modo aligeirado, e com uma quantidade de mudanças apresentadas de uma única vez e sem o devido estudo. O estado de Minas Gerais, com sua vasta diversidade geográfica, cultural e socioeconômica, oferece um contexto fértil para explorar como as mudanças propostas pela reforma são interpretadas e aplicadas nas escolas estaduais. A necessidade de compreender o impacto e a implementação da Reforma do Ensino Médio neste estado é fundamental para avaliar se as alterações estão atendendo às necessidades educacionais dos alunos e preparando-os adequadamente para os desafios contemporâneos e futuros.

O problema central deste artigo, se traduz na seguinte questão: "como se deu o processo de implementação da Lei n.º 13.415/2017 em duas escolas da rede pública localizadas na zona da mata do estado de Minas Gerais?" A resposta traz elementos que possibilitam ampliar a análise sobre as dinâmicas, os desafios e os resultados dessa implementação em duas escolas públicas estaduais. Esse foco nos permite explorar as várias facetas da reforma, desde a adaptação curricular até as reações da comunidade escolar.

O objetivo geral deste artigo foi investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, estabelecido pela Lei n.º 13.415/2017, em duas escolas da rede pública localizadas na zona da mata mineira. As escolas, aqui nomeadas como escola A e escola B, foram escolhidas como o *locus* para esta pesquisa devido às diferenças inerentes entre as duas, a fim de gerar uma comparação sobre a implementação: a escola A está localizada em uma cidade da Zona da Mata Mineira e dispõe de um amplo espaço físico, tendo sido por isso uma das primeiras escolas escolhidas como modelo para implementação da reforma; já a escola B está localizada em uma outra cidade da Zona da Mata Mineira com estrutura física deficitária

(salas insuficientes, pouco espaço externo, falta de laboratórios para as disciplinas ofertadas, entre outros), sendo uma das poucas possibilidades de escolha para os alunos da cidade.

Para isso, foi realizada uma análise de documentos oficiais e de entrevistas realizadas com agentes educacionais das duas escolas. 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. Privilegiamos neste texto a infraestrutura e os itinerários formativos e as eletivas. A fim de entendermos o modo como a infraestrutura das escolas influencia na aplicabilidade dos itinerários formativos.

O artigo se divide em duas seções principais. A primeira seção trata da reforma do ensino médio e de seu contexto de criação, analisando as implicações que a dinâmica social causou no texto da Lei n.º 13.415/2017. Já na segunda seção, analisamos as entrevistas concedidas por professores, coordenadores e diretores escolares de duas escolas públicas da zona da mata de Minas Gerais acerca da implementação da reforma, especialmente no que diz respeito aos aspectos da infraestrutura e dos itinerários formativos.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO POLÍTICO DE 2016

Esta seção objetiva examinar a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal n.º 13.415/2017 e o contexto de sua implementação, inserida em um período de turbulência política no Brasil em 2016. Mascaro (2018) aponta que os movimentos que levaram até o impeachment da Dilma Rousseff em 2016 como um desdobramento das estratégias de acumulação dos capitais nacionais e internacionais, visto que o estado brasileiro teria sido ineficiente em frear a redução dessa acumulação e, conseqüentemente, os donos do poder monetário buscaram uma “mudança forçada de poder e de correlação institucional, de classes e grupos, enquanto os prismas juspositivistas, adstritos ao manejo da legalidade, tendem a adotar considerações restritas acerca do fenômeno político brasileiro atual” (Mascaro, 2018, p.84)

Saviani (2017), na mesma direção, também aborda a crise política institucional daquele ano, classificando-a como um golpe. Ele argumenta que, embora o impeachment esteja previsto na Constituição, sua utilização sem a devida fundamentação configura uma violação constitucional, e por isso, um golpe de Estado.

Este estudo adota a terminologia de "golpe" conforme a perspectiva de Mascaro e Saviani, ao comparar este evento com o golpe militar anterior, observando a juventude da democracia brasileira e certas similaridades entre os dois períodos. A simetria discursiva nas

campanhas de propaganda contra Goulart e Dilma Rousseff é notável, ilustrada pelo uso do termo "Basta!" nos editoriais do *Correio da Manhã* em 1964 e do *Estado de S. Paulo* em 2016 (Sanfelice, 2017).

Na mesma direção das similaridades entre os períodos estão as reformas educacionais propostas logo após os golpes. A reforma educacional da ditadura empresarial-militar, efetivada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino de 2º grau em profissionalizante, mas flexibilizou a obrigatoriedade da profissionalização para as escolas privadas, atendendo ao desejo da burguesia de uma educação voltada para o ensino superior. Tal decisão refletiu uma divisão classista na educação: um ensino geral para filhos da burguesia e um ensino profissional para filhos dos proletários.

Esta profissionalização compulsória nas escolas públicas deixou claro, com o final da ditadura empresarial-militar, a importância de reavaliar o ensino médio como etapa crucial do 2º grau. Contudo, as reformas decorrentes do evento de 2016, semelhantes às do regime militar, parecem retroceder às políticas educacionais, direcionando todos os estudantes para apenas uma área do conhecimento, mesmo sabendo que as condições de implementação e os itinerários disponíveis serão muito diferentes nas escolas públicas e privadas.

Após o golpe, o governo Michel Temer (2016-2018) promulgou a Medida Provisória n.º 746/2016, que reestruturou o Ensino Médio, introduzindo uma abordagem tecnicista e produtivista nas escolas. A Medida Provisória estabeleceu a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que rege o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2016).

A MP 746/2016 reformulou o ensino médio brasileiro ao estabelecer a flexibilização curricular com itinerários formativos, ampliou a carga horária mínima para 1.400 horas anuais e incentivou a formação técnica e profissional. Além disso, tornou facultativa a oferta de disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia, e permitiu a contratação de professores com "notório saber" para o ensino técnico. Essas mudanças foram posteriormente consolidadas na Lei n.º 13.415/2017.

É crucial notar que, em uma democracia, mudanças legislativas deveriam ocorrer por meio de um processo participativo e transparente. No entanto, a tramitação acelerada desse projeto de lei foi impulsionada por forças políticas que contornaram o debate público,

convertendo uma medida provisória – originalmente destinada a situações emergenciais – em lei sem o devido diálogo e consenso

Ferreti e Silva (2017, p. 387) analisam elementos no texto da Medida Provisória n.º 746, destacando dois pontos que receberam ampla atenção da mídia: a eliminação da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, e a admissão de profissionais com "notório saber" para o ensino nas áreas técnicas e profissionais. Enquanto a cobertura midiática intensa trouxe o debate sobre a reforma para o primeiro plano, essa ênfase ocultou questões de igual ou maior importância, como a intenção de reestruturar completamente o currículo escolar e a possibilidade de financiar instituições privadas com recursos públicos para parte da formação educacional.

A MP também considerou a experiência prática como suficiente para a docência, desconsiderando a relevância da qualificação profissional dos educadores e seu impacto na formação dos estudantes. Ademais, a medida visava alterar a estrutura curricular e, aprofundar a colaboração entre setores privados e públicos. Essa conformação do texto da MP 746/2016 alargou a divisão da formação educacional entre estudantes de escolas privadas e públicas, uma vez que as escolas terão capacidades distintas de implementação da reforma.

O processo da MP foi marcado por apenas quatro meses de tramitação sobre questões cruciais como reformulação curricular e formação docente, culminando na Lei Federal n.º 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio. O conteúdo da MP e suas modificações gerou controvérsias e disputas acerca do ensino médio brasileiro, ainda não resolvidas.

Neste contexto, os resultados na educação brasileira foram amplamente divulgados pela imprensa, expondo uma tendência de negligenciar a necessidade de investimentos em escolas públicas. Durante esse período turbulento, atribuiu-se a responsabilidade pela qualidade do ensino não à falta de investimento, mas aos professores e aos cursos de formação, principalmente aqueles oferecidos por universidades públicas do país. Defendeu-se um ensino orientado pelo pragmatismo neotecnista, desvalorizando fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos (Duarte; Derisso, 2017).

As reformas do Estado e da educação deste período derivaram de proponentes alinhados ao ideário neoliberal, que vê a construção do conhecimento instrumental para validar a meritocracia. Neste modelo, o indivíduo desenvolve competências para adaptar-se e prosperar em um mercado competitivo, inserindo-se em uma ordem social implicitamente regulada pelo

mercado, contribuindo assim para seu próprio desenvolvimento e aprimoramento (Mascaro, 2018).

Parte da justificção para tais mudançs reside na alegada incapacidade do governo de Dilma Rousseff em realizar ajustes econmicos necessrios para atender às exigências do mercado global e assegurar a continuidade do acúmulo de capitais e da concentraçõ de renda. Após o golpe de 2016, amplamente apoiado pela mídia, propagou-se o discurso de que seria preciso recuar nos direitos trabalhistas e sociais constitucionalmente garantidos para reconquistar a confiança dos investidores e fomentar o crescimento econmico (Duarte; Derisso, 2017).

Para a implementaçõ da mencionada medida, as condições infraestruturais das escolas, incluindo aspectos estruturais, técnicos, financeiros e logísticos²⁷, permaneceram inalteradas. Esse contexto deixou muitas dúvidas sobre como as escolas adaptaram seus espaços para a necessidade crescente de turmas e práticas diversas, sem que esses espaços tenham sido previamente preparados para tal. Tal posiçõ ignora que as reformas educacionais de impacto exigem investimentos substanciais para garantir um ambiente de trabalho adequado e de qualidade.

A Reforma do Ensino Médio, promovida sob a aparência de aprimorar as condições formativas dos discentes, na realidade, buscava instaurar um sistema educacional tecnicista, caracterizado por currículos flexíveis. Esta reforma, justificada e promovida pela mídia – que também apoiou o golpe –, projetou uma falsa imagem de aceitaçõ e participaçõ popular. Como argumenta Freitas (2019), trata-se de uma reforma empresarial da educaçõ, e alinhada a educaçõ aos interesses do sistema capitalista, distanciando-se, portanto, de uma reforma de caráter democrático e popular. Paulo Freire (1984, p.89) já observava a improbabilidade de as classes dominantes desenvolverem uma educaçõ que permita às classes subalternas perceber as injustiças sociais de forma crítica.

A resistênci à Medida Provisória manifestou-se por meio de ocupações das escolas em todas as regiões do Brasil, demonstrando a consciênci dos estudantes sobre as mudançs e seu desacordo com elas. Essa oposiçõ, liderada por movimentos estudantis, evidenciou a contrariedade da Medida Provisória em relaçõ aos interesses da populaçõ brasileira (Ribeiro; Pulino, 2019).

²⁷ Considerando o aumento da carga horária e o maior número de professores envolvidos na formaçõ do ensino médio, complexificam-se questões como: alocaçõ das turmas em salas, definiçõ dos horários dos professores, horários de entrada e saída de cada turma, horários de intervalo, entre outros.

É essencial considerar as diferentes concepções de políticas públicas, analisando a relação entre políticas de Estado e de governo. Conforme Costa e Oliveira (2011), políticas públicas requerem uma abordagem de Estado, pensadas a longo prazo, e não meras políticas de governo, sujeitas a mudanças com cada nova administração. A política atual no Ensino Médio deve ser analisada considerando a organização do trabalho pedagógico nesta etapa, avaliando os limites e possibilidades dessa organização sob a Lei Federal n.º 13.415/2017, dentro dos princípios do ultra neoliberalismo²⁸.

O Ensino Médio distingue-se entre uma formação propedêutica e profissionalizante, com diferenças substanciais entre escolas públicas e privadas. A Reforma do Ensino Médio impacta negativamente a maioria dos jovens Brasileiros, cerca de 85% dos frequentadores de escolas públicas (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). Motta e Frigotto, buscando identificar quem são os sujeitos atingidos pela reforma, chamam a atenção para as diferentes possibilidades de organização do ensino médio e conseqüentemente para as diferentes oportunidades que os frequentadores de cada um desses modelos terão acesso.

Ainda tentando reconhecer quem são os “sujeitos dessa etapa educacional”, consideramos importante ressaltar que esse nível de ensino é composto por diferentes ofertas de cursos, em tempo parcial ou integral; com formação profissional ou não; ou em parcerias público-privadas. Nelas, teremos cursos técnicos em tempo integral e integrado aos conteúdos do Ensino Médio regular, como é o caso dos institutos e centros federal e estaduais de educação técnico tecnológica; dos colégios com parcerias público-privadas, muitas voltadas para a formação da força de trabalho específica da empresa parceira; dos colégios que ofertam o Ensino Médio regular, com currículos escolares diferenciados, como a proposta do Ensino Médio Inovador, que cria a possibilidade de “escolha pelo aluno do seu percurso formativo” e algumas turmas de aceleração da aprendizagem, visando corrigir o fluxo idade-série, também em parcerias público-privadas; outros, principalmente colégios localizados em áreas violentas, de extrema pobreza e de “vulnerabilidade social” ou de “risco social”, muitos em parcerias, ofertam cursos profissionalizantes mais simples, educação para o empreendedorismo, atividades de reforço escolar contra turno; e, mais recentemente, vem sendo divulgada a necessidade de desenvolver competências e habilidades socioemocionais, a exemplo da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede estadual do Rio de Janeiro. (Motta; Frigotto, 2017, p. 363).

Apesar dessa diferença, os proponentes neoliberais da reforma, cientes da importância de uma educação emancipadora para uma sociedade mais igualitária, continuam a elaborar estratégias educacionais que sustentam a atual conjuntura, perpetuando as desigualdades sociais existentes (Duarte; Derisso, 2017). Portanto, a Reforma do Ensino Médio surge como uma medida que afeta predominantemente os filhos dos trabalhadores, visto que dos “a grande

²⁸ “Seria uma nova etapa do projeto neoliberal, com a conjugação de um projeto ultraconservador, que busca naturalizar desvalores, para legitimar o neofascismo e que vai repercutir – diretamente – nos estratos mais baixos da classe trabalhadora, uma vez que estes são vistos como mais dispensáveis” (Borges; Matos, 2020, p. 80).

maioria dos estudantes do Ensino Médio é atendida na rede pública e, provavelmente, oriunda da rede pública” (Motta; Frigotto, 2017, p. 362).

É imperativo examinar quais alterações substanciais serão implementadas, particularmente no âmbito curricular. O governo promove o currículo flexível, permitindo que os estudantes escolham seus próprios caminhos de estudo. Contudo, a estrutura curricular proposta, centrada na definição de competências, revela uma visão pragmática e redutora do papel educativo, especialmente no contexto do ensino médio. Esta abordagem, que alinha a formação básica às demandas exclusivamente econômicas, é um reflexo desse pragmatismo (Silva; Scheibe, 2017).

Este enfoque na mudança curricular ressalta a influência do neoliberalismo, particularmente no período subsequente ao golpe de 2016 no Brasil. Como Freitas (2019) aponta, a realidade atual do país, moldada pelo golpe, excede a lógica neoliberal tradicional, indicando a necessidade de uma nova terminologia para descrever adequadamente a dinâmica de mercado que agora permeia o sistema educacional. Contudo, enquanto esta terminologia não se estabelece, é essencial reconhecer e entender a lógica neoliberal vigente no contexto pós-golpe.

Analisando o texto da Reforma do Ensino Médio, observa-se que ele modifica artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Um exemplo crítico é a alteração do artigo 36, que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque, nas primeiras modificações colocadas pela MP n.º 746/2016, ainda se mantinha a BNCC como um currículo unificado em todo o país, mas no texto da Lei n.º 13.415/2017, a menção a BNCC foi suprimida, abrindo espaço para currículos diferentes em realidades distintas, como nos mostra a citação abaixo:

A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17:

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (MP 746/16).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Lei 13.45/17) (Silva, 2018, p. 9).

A partir disso, a Lei Federal n.º 13.415/2017 implementa itinerários formativos no Ensino Médio, desviando o foco de sua função como etapa final da educação básica. Surge, então, a preocupação sobre a garantia de conhecimento básico necessário para que os estudantes possam optar por especializações futuras, visto a maleabilidade dada ao currículo. Além disso,

a legislação propõe que profissionais com "notório saber" em áreas específicas possam lecionar, independentemente de possuírem formação em licenciatura. Com isso, é indicado que as escolas deveriam se especializar em itinerários específicos, levantando questões sobre a viabilidade desta abordagem em cidades com número limitado de escolas do Ensino Médio.

Esta legislação, ao não contemplar a realidade diversificada do Brasil e ao não passar por análise e discussão aprofundadas, demarca ainda mais as desigualdades sociais representadas em escolas com diferentes contextos e públicos, o que nos leva a defender a necessidade de uma previsão de financiamento substancial para uma reforma desse tamanho, na intenção de diminuir tais desigualdades. A reformulação do currículo do Ensino Médio, "permite escolhas de estudo flexíveis, mas apresenta uma organização curricular pragmática e reducionista, influenciada por demandas econômicas" (Silva; Scheibe, 2017, p. 23).

O currículo, do modo como está posto pela legislação atual, divide-se em cinco áreas de conhecimento, resultando em mudanças na implementação das disciplinas ao longo do Ensino Médio, especialmente em Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Esta reestruturação do Ensino Médio reafirma a dualidade social e a divisão do trabalho na medida em que retira a obrigatoriedade, durante os três anos do ensino médio, de alguns conhecimentos essenciais para o ingresso no ensino superior e focaliza somente em uma profissão pré-determinada, destinando os estudantes dos itinerários a deterem um conhecimento parcial do mundo, reforçando uma característica enraizada na trajetória histórica da educação (Silva, 2022).

A inclusão do novo artigo 35-A na LDB, associa a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. As alterações enfatizam competências e habilidades específicas, incluindo aquelas em Língua Portuguesa, obrigatória durante os três anos do Ensino Médio, dentro do limite de 1.800 horas da carga horária total da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º).

A reforma alterou a condição da disciplina de Artes, que anteriormente era um componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Após a reforma, a obrigatoriedade de Artes foi limitada a apenas o primeiro ano do ensino médio. A Educação Física manteve seu *status*, apesar de alterações propostas e posteriormente descartadas durante o processo de reforma. As disciplinas de Sociologia e Filosofia, recentes no currículo do Brasil, foram reestruturadas de acordo com o Art.35-A § 2º da Lei n.º 13.415/2017. Essas disciplinas, antes obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, agora são apresentadas de forma aleatória, integradas a outros saberes, o que resulta em sua desvalorização.

Em relação à LDB n.º 9.394/96, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mantiveram-se inalteradas no Art. 26, com a adição do Art. 35-A § 3º. Este artigo reforça a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do Ensino Médio e assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas (Brasil, 2017). Assim, diferentemente de Artes, Sociologia e Filosofia, Língua Portuguesa e Matemática são claramente definidas como disciplinas obrigatórias durante todo o Ensino Médio.

A obrigatoriedade de Matemática e Língua Portuguesa reformula a dinâmica pedagógica nas escolas, influenciando não só a oferta de disciplinas, mas também o número de professores necessários, principalmente para Língua Portuguesa e Matemática. Esta mudança impacta diretamente, na prática docente, pois afeta a formação dos professores, visto que o conhecimento exigido passa a ser o "notório saber", sem a necessidade de formação em licenciatura.

Com a implementação da Lei n.º 13.415/17, o inglês torna-se a língua estrangeira obrigatória, enquanto outras línguas, como o espanhol, são opcionais. Dada a localização geográfica do Brasil na América Latina, rodeado por países de língua espanhola e sendo parte do Mercosul, a língua espanhola poderia ser considerada mais relevante para o desenvolvimento e a integração regional do país, ainda que o inglês também seja fundamental no mundo globalizado.

Portanto, as limitações da Reforma do Ensino Médio são evidentes (desigualdade de acesso e de recursos, a lacuna na formação de professores, infraestrutura, flexibilidade limitada do currículo, por exemplo). Embora fosse necessário revisar o Ensino Médio, tal reforma exigiria um amplo debate entre educadores, pesquisadores e a comunidade, além de financiamento adequado. A reforma, iniciada por medida provisória, já começou em desacordo com a premissa de diálogo e de participação coletiva.

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Diante da problemática acima discutida, o presente artigo propõe a refletir sobre a visão dos profissionais da educação básica diretamente envolvidos no dia a dia da implementação da reforma, focalizando, em especial, a Zona da Mata de Minas Gerais. O entendimento de professores e coordenadores foi abordado por meio de entrevistas realizadas entre agosto e 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: (3) infraestrutura; e por fim, (4) itinerários formativos e as eletivas.

Tal análise de conteúdo realizada sobre as entrevistas demonstrou ser necessário analisar as duas últimas categorias separadamente das anteriores, visto que elas tratam não somente do que foi dito pela legislação, mas principalmente sobre como o cotidiano da escola foi afetado por ela. Sendo assim, traremos agora as falas de coordenadores e professores sobre infraestrutura e itinerários formativos.

A escola A, constitui um exemplo emblemático para explorar os impactos e desafios da implementação da Lei n.º 13.415/2017, pois já funcionava como instituição de tempo integral antes da reforma, adicionando uma camada de complexidade na análise do processo de implementação. Além disso, a escola também dispõe de uma infraestrutura diferenciada das demais escolas da região. A descrição da infraestrutura da escola A foi assim apresentada pela Professora V:

Nós aqui temos dois laboratórios, um de Física e Matemática, o outro de Biologia e ciências, o de informática, já estamos preparando para abrir o segundo laboratório de informática. Nós temos duas quadras, uma coberta e uma descoberta. Nós temos sala de grêmio, temos auditório, área cultural, sala verde externa, que é essa aqui, ao lado aqui também, com quadro e é externa com alguns bancos. [...] já estamos projetando fazer um anfiteatro lá também, aberto. É um novo espaço para os meninos poderem aproveitar. Coisas que [a cidade] não tem, outras escolas não têm essa capacidade (Professora V, escola A, 2023).

Conforme observado nas entrevistas com os professores, eles perceberam que a implementação da reforma na escola não foi marcada por dificuldades excessivas em comparação com outras instituições de seu conhecimento. No entanto, a peculiaridade de já ser uma escola de tempo integral gerou confusões iniciais, especialmente na diferenciação entre os formatos curriculares do Novo Ensino Médio e o modelo integral pré-existente:

Olha, eu não sei é como comparar com outras escolas, mas de alguma maneira com todas as suas dificuldades e talvez mesmo aconteça em outras escolas eu acho que aqui não tem sido algo difícil. [...] o Novo Ensino Médio chegou dentro de uma escola de tempo integral. Então isso também causa confusão. Porque, por exemplo, hoje nós voltamos este ano a ter uma turma, que a gente diferencia aqui, uma turma regular de um turno só, que vai até o sexto horário com as demais escolas. Mas até o ano passado a gente não tinha essa turma, o estado não autorizou a voltar a ter essa turma, como reivindicamos enquanto comunidade escolar. O que aconteceu é, os alunos que chegaram o ano passado, com o primeiro ano com o Novo Ensino Médio, eles tiveram Novo Ensino Médio junto com o integral (Professor III, escola A, 2023).

Desse modo, os aspectos positivos identificados na escola são seu espaço físico bem equipado e a adaptação que professores e alunos já tinham ao tempo integral, oferecendo um ambiente propício para a implementação da reforma. A escola dispõe de laboratórios, áreas

verdes e outras instalações que permitem uma abordagem diversificada do ensino, essencial para acomodar os novos itinerários formativos. Os entrevistados destacaram a robusta estrutura física da escola como um fator facilitador na implementação da reforma. Essas características, então, foram apontadas pelos entrevistados como as particularidades da instituição que podem maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma.

Essas falas reforçam que um dos principais problemas da Reforma do Ensino Médio é que ao não falar sobre como as escolas adequarão os seus espaços, seus recursos físicos e humanos para receber a nova proposta, ela aumenta a disparidade das condições de ensino entre escolas com estruturas diferentes, permitindo que aquelas com condições melhores possam ofertar um ensino melhor estruturado em termos de currículo e de oportunidades de escolha do que aquelas com condições mais precárias.

Por outro lado, a escola B demonstra uma adaptação progressiva à Reforma do Ensino Médio, equilibrando as exigências curriculares com as necessidades e bem-estar dos alunos. Enquanto enfrentam desafios, os entrevistados valorizaram, como uma das especificidades da escola, o seu corpo docente majoritariamente composto por professores concursados, o que na sua visão, possibilitam um pensamento a longo prazo, a respeito dos itinerário e do ensino ofertado aos alunos; entretanto, estas mesmas pessoas apontaram que a escola carece de estrutura física para atendimento das aulas extraclasse e que seria necessário adequar a escola às exigências da reforma, como aponta o depoimento abaixo:

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? Com coisas lúdicas de Matemática, com jogos, para a gente poder realmente trabalhar a Matemática de uma forma lúdica. Acho que isso falta um pouco. Com certeza.

[...]

Eu acho o seguinte, que todas as escolas para ter esse Novo Ensino Médio deveriam passar por uma reforma muito grande. O espaço físico das escolas não condiz com o Novo Ensino Médio e com a proposta do Novo Ensino Médio. Mexe muito com a escola. Tudo que você vai fazer, às vezes você vai fazer uma aula prática, vai fazer uma aula dinâmica, você vai sair com aluno dentro de sala, então, você mexe muito com o entorno, entendeu? E a escola não está adequada para isso, porque você atrapalha quando você vai com aluno do corredor. Então, assim, as escolas, fisicamente, deveriam passar por reformas para esse Novo Ensino Médio. Acho que é uma coisa que interfere muito no Novo Ensino Médio, é o espaço físico das escolas, entendeu? (Professor I, escola B, 2023).

A manifestação desse professor fornece importantes informações sobre como as escolas podem navegar nas complexidades da reforma educacional em um contexto brasileiro diversificado, como é uma das duas únicas escolas estaduais de ensino médio na cidade onde está localizada, isso nos ajuda a compreender as diversas realidades que podem ser encontradas

em diferentes partes do país, e como essas realidades influenciam inevitavelmente a qualidade do ensino oferecido.

Quanto à questão dos itinerários formativos, a entrevista com o vice-diretor e professor V da escola A ressalta que, embora haja uma melhoria nos resultados acadêmicos, persistem desafios culturais e de aceitação por parte dos alunos e suas famílias.

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. Não é de qualidade, não é de oportunidade, e sim cultural e das próprias famílias. Porque além do aluno não aceitar, ele tem o apoio da família. A família liga liberando o aluno, dando autorização para ele ir embora fora do horário. Então por qualquer motivo é liberado, pra ele pagar uma conta de luz, pra ele ir no mercado comprar alguma coisa, pra ele buscar um irmãozinho na escola, na creche, que não bate o horário com o nosso aqui, a mãe liga e autoriza a saída do aluno (Professor V, escola A, 2023)

Já a escola B adotou estratégias para compensar as lacunas curriculares resultantes da reforma, como a criação de materiais didáticos complementares e a reestruturação de disciplinas para abordar conteúdos fundamentais ausentes nos novos materiais didáticos, como fica claro na fala abaixo do professor I da disciplina de matemática:

Eu acho que aprender Matemática de forma aplicada é importante, só que eu acho que não precisava ser feito do jeito que é, sabe? Matemática, economia e trabalho. Aí você vai trabalhar com Matemática, Economia e Trabalho, por exemplo, da forma que vem uma ementa da disciplina, que é para trabalhar com gráficos de economia, para trabalhar função, para trabalhar outras coisas. Só que às vezes os nossos alunos não têm nem o conhecimento para fazer isso dessa forma, porque às vezes eles não estão com a época, eles não consideram que teve pandemia, entendeu? Os alunos estão com uma defasagem muito grande. Então, assim, vem um material que não é adequado para aquele momento. Então, às vezes você está trabalhando Matemática, mas é uma Matemática mais elementar e você fica preso naquilo ali, que é a ementa da disciplina, então não dá para ser trabalhado daquela forma. Com certeza (Professor I, escola B, 2023).

A fala do professor nos mostra que a experiência da escola B reflete alguns desafios encontrados pelas escolas públicas do país. A escola B oferece uma perspectiva diferente da escola A sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à infraestrutura disponível para a aplicação dos itinerários formativos.

A escola A, que atende 831 alunos em 30 turmas distribuídas em três turnos, teve que reorganizar significativamente suas estratégias pedagógicas para se alinhar com a reforma. Um dos desafios foi acomodar a implementação de itinerários formativos dentro de uma estrutura já complexa e diversificada de níveis educacionais, o que provoca ainda hoje uma confusão mesmo entre os entrevistados sobre o que é novo ensino médio e o que é ensino médio integral. Também para os alunos, essa diferenciação é difícil, como conta a professora II da escola A (2023) “E aí quando os meninos falam, tem que discutir o Ensino Médio, tem que discutir o

Novo Ensino Médio, aí a gente fala pra eles que a discussão que está tendo, que eles confundem, né, o integral, porque eles não estão dando conta do integral”.

A partir das entrevistas com os professores, podemos observar que o processo de implementação tem gerado uma série de questionamentos e preocupações, inclusive entre os estudantes. A necessidade de adaptar os currículos exigiu um período de ajuste e aceitação por parte da comunidade escolar. Além disso, destacamos que o Coordenador I da escola B revelou que os estudantes não encontram opções de escolhas de itinerários formativos:

Eles fazem todas. Não tem seleção. Eles fazem todas. Porque eles têm 30 horas na semana. A carga horária é dividida em 30 horas. O que o Estado faz? Ah não, que a gente vai oferecer opção. Mas a gente vai oferecer só 30 hora-aula. Não tem, por exemplo, duas salas ao mesmo tempo. Uma delas de Ciências da Natureza e outra de Ciências Humanas, que o aluno poderia escolher entre as duas. Não tem. Entendeu? Ele não tem opção. A gente só tem as 30 aulas, o Estado oferece o mínimo (Coordenador I, escola B, 2023).

Essa fala reforça a análise de que estudantes de contextos diferentes não tem acesso às oportunidades iguais. Se a escola B é uma das duas únicas escolas da cidade, e ela não consegue oferecer uma quantidade suficiente de itinerários, limitando o que os reformadores chamaram de liberdade de escolha curricular.

Embora a escola tenha mostrado capacidade de adaptação, os resultados e impactos a longo prazo da reforma no desempenho educacional e na evasão escolar ainda necessitam de avaliação e acompanhamento contínuo. A experiência da escola B na implementação da Reforma do Ensino Médio destaca a importância de considerar as condições locais e as necessidades específicas dos alunos na aplicação de mudanças educacionais significativas.

Seis dos sete entrevistados expressaram uma visão crítica da reforma, apontando para a preocupação de que as mudanças pudessem aumentar a desigualdade social e limitar as oportunidades para os estudantes. Ambas as escolas, A e B, enfrentaram desafios significativos na implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, mas com nuances diferenciadas devido às suas estruturas e contextos únicos. A escola A, já funcionando como instituição de tempo integral, teve que conciliar sua estrutura existente com as novas diretrizes da reforma. Por outro lado, a escola B, com seus diferentes níveis educacionais e programas, enfrentou desafios na integração dos itinerários formativos com sua estrutura curricular diversificada.

Observamos que em ambas as instituições, houve uma ênfase na adaptação curricular e no impacto desta adaptação na infraestrutura. A comparação entre as experiências das duas escolas na implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais evidencia a

complexidade e os problemas dessa iniciativa. Embora ambas as escolas tenham adotado posturas de adaptação para enfrentar os desafios da reforma, as diferenças em suas estruturas e contextos comunitários levaram a experiências distintas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central deste artigo, "Como se deu o processo de implementação do novo ensino médio em duas escolas públicas da zona da mata de Minas Gerais?", encontra suas respostas nas experiências trazidas pelas falas dos agentes educacionais das escolas A e B. Essas instituições, com suas peculiaridades e desafios, nos permitem visualizar dois cenários distintos de uma mesma rede educacional, mostrando que a dinâmica e os impactos da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais são díspares a depender do contexto.

Ambas as escolas enfrentaram problemas significativos relacionados à infraestrutura e a implementação dos itinerários formativos. Mesmo a escola A que dispunha de uma grande variedade de espaços que poderiam ser utilizados para os itinerários formativos, enfrentou impasses na redistribuição das turmas já existentes e dos novos alunos ingressantes. A coexistência do ensino médio em tempo integral e do novo ensino médio na mesma escola segue provocando uma série de confusões em direção ao que é ofertado em um ou em outro, inclusive em relação aos itinerários formativos.

A escola B, por outro lado, enfrenta dificuldades relativas a pouca infraestrutura destinada ao atendimento dos itinerários formativos, visto que é uma escola de tamanho menor e que atende também ao ensino fundamental. Tal quadro reflete, por sua vez, na incapacidade que a escola tem de oferecer itinerários formativos variados para atender aos possíveis diferentes interesses dos alunos, ficando os estudantes restritos a poucas opções dentro de sua cidade. Este aspecto aprofunda a desigualdade social ao demonstrar uma desconexão entre as expectativas da comunidade escolar e a realidade imposta pela reforma, afetando a aceitação e o engajamento no processo educacional reformulado.

Sendo assim, os resultados deste artigo apontam que o novo ensino médio não é uma legislação voltada realmente a autonomia e escolha de carreira aos estudantes, tanto pela pouca oferta temática, quanto pela inadequação estrutural dos espaços escolares. As entrevistas e análises indicam que, embora a reforma vise melhorar o desempenho acadêmico e a empregabilidade dos estudantes, ela também pode aumentar a desigualdade social e limitar as oportunidades educacionais para determinados segmentos da população.

Através das perspectivas dos entrevistados e da análise apresentada neste artigo, emergem visões críticas da reforma, evidenciando preocupações sobre a manutenção da dualidade do ensino e a promoção de políticas neoliberais que favorecem a precarização do trabalho e a redução do papel do estado nas políticas sociais. A reforma é vista pelos estudiosos da educação como uma medida que se distancia de uma educação ampla e emancipadora, privilegiando habilidades em detrimento de conteúdos tradicionais e reforçando uma dicotomia entre teoria e prática.

Em conclusão, a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, como ilustrado pelas experiências das Escolas A e B, é um processo multifacetado, marcado por problemas, adaptações e desejos dos agentes educacionais de oferecer a melhor educação dentro de suas possibilidades. Enquanto a reforma alega trazer inovações e melhorias, suas contradições e impactos revelam a complexidade de aplicar mudanças educacionais abrangentes em um contexto diversificado como o de Minas Gerais. Para estabelecer uma política educacional socialmente referenciada, é fundamental a inclusão de todas as partes interessadas no processo de reforma, garantindo que as transformações educacionais atendam às necessidades de todos os estudantes e preparem os jovens para desafios futuros de maneira equitativa e inclusiva.

5 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.393/1996. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2017.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.
- BRASIL. **LDB, Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BORGES, Maria Elizabeth S.; MATOS, Maurílio Castro. As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. *In*: BRAVO, M.I.S.;
- MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Uberlândia: Navegando Publicações**, 2020, p. 71-87.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p727>.
- DUARTE, Rita de Cássia.; DERISSO, José Luis. A Reforma Neoliberal do Ensino Médio e a gradual descaracterização da Escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, 2017.
- 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. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 2019.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2018. Recurso digital.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?** MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017 355.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto (2019) Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas Brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, n.19, v.45, p. 286-300.

SANFELICE, José Luiz. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F.S.; LUCENA, L. (orgs). **A crise da democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 261-278, 2017.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da Educação na Resistência e na Transformação. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F.S.; LUCENA, L. (orgs). **A crise da democracia Brasileira. Volume I, Uberlândia: Navegando Publicações**, 2017.

SILVA, Mônica Riberito da. R. da.; Scheibe, Leda. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, jan-jun. 2017.

SILVA, Évelyn Freire da. O processo de implementação da reforma do ensino médio de 2017 nos institutos federais: novas propostas, velhas recomendações. **Dissertação** (mestrado) - 2022. 137p. Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, na rede pública de ensino de Minas Gerais até 2022, apresentou desafios significativos, particularmente em escolas de pequeno e grande porte, como as investigadas nas cidades da Zona da Mata. A pesquisa realizada revelou um processo de implementação desigual entre as duas instituições estudadas, evidenciando as disparidades estruturais e a falta de adequação das políticas educacionais às realidades locais.

Na escola A, a infraestrutura mais desenvolvida, incluindo laboratórios e espaços adequados para atividades extracurriculares, facilitou a adoção dos itinerários formativos e a ampliação da carga horária mínima, como exigido pela lei. A escola conseguiu adaptar-se de maneira mais efetiva, mesmo com os desafios iniciais de entendimento e diferenciação entre o ensino integral pré-existente e o novo modelo curricular. Em contrapartida, a escola B, enfrentou sérias limitações estruturais e logísticas. A ausência de laboratórios adequados e a escassez de espaços apropriados para a execução das atividades previstas nos itinerários formativos comprometeram a implementação efetiva da reforma, ampliando ainda mais as desigualdades educacionais entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

As orientações para a implementação da reforma foram distribuídas de forma centralizada, com documentos como o Plano de Ação de Implementação Itinerário Formativo e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Contudo, professores e gestores relataram que essas orientações foram fragmentadas e insuficientes para enfrentar os desafios práticos que surgiram no cotidiano escolar. A comunicação entre as autoridades educacionais e a comunidade escolar mostrou-se falha, limitando o engajamento e a efetividade da aplicação das novas diretrizes, especialmente nas escolas mais vulneráveis.

Fica evidente, então, que as/os trabalhadoras/es em educação que já vivem os efeitos da intensificação e da precarização do trabalho, foram mais uma vez penalizados. A “reforma” do ensino médio representa a negação do direito à educação de qualidade e do trabalho digno, dois direitos sociais fundamentais.

Além disso, a participação da comunidade escolar foi mínima e o processo de implementação se deu de maneira verticalizada, sem uma discussão ampla e significativa com os agentes escolares. Esse cenário gerou insatisfação e uma baixa adesão às mudanças

propostas, desconsiderando as especificidades locais e as necessidades reais dos estudantes e professores.

Portanto, a implementação da Lei nº 13.415/2017 em Minas Gerais não apenas reproduziu, mas acentuou as desigualdades educacionais existentes. Enquanto a escola A conseguiu adaptar-se de maneira mais adequada às exigências da reforma, a escola B ficou limitada em sua capacidade de oferecer aos estudantes as mesmas oportunidades de escolha e desenvolvimento. A análise dos casos estudados revela que, para alcançar uma educação mais inclusiva e democrática, é fundamental reavaliar as condições de infraestrutura e ampliar o diálogo com a comunidade escolar, garantindo que as transformações educacionais não perpetuem as desigualdades, mas, ao contrário, promovam um ensino de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, no. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

HORN, Gustavo Balduino; MACHADO, Alexander. **A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 24, novembro de 2018.

MELLO, Cecília Carmanini de; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020. Orientadora: Joana D'Arc Germano Hollerbach.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. **Ensino Médio e educação profissionalizante**. Revista Binacional Brasil-Argentina, v.5, n.1 e 2, 2016.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **A implementação da reforma do ensino médio na rede pública do estado de São Paulo**. 2023. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Evelyn Freire da; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **O processo de implementação da reforma do ensino médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES

“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (2017-2021)”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Sobre as condições de trabalho

- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha como docente? E nesta instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.
- Quais instalações a instituição oferece aos professores?
- A instituição dispõe dos equipamentos necessários à sua disciplina?

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Ao avaliar a Reforma, o/a senhor/a considera que ela causa algum impacto (positivo ou negativo) na sua profissão? Se sim, de qual forma? Se não, por quê?
- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e diretores já conversaram sobre a reforma?
- Como a Reforma está sendo implementada?
- Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

A Reforma e as Instituições escolares

- Como a Reforma impacta o Ensino Médio oferecido pela instituição?
- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve alguma mudança na experiência dos estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: COORDENAÇÃO/GESTÃO

“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (2017-2021)”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Sobre as condições de trabalho

- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha na instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Há algum itinerário formativo definido, como propõe a Reforma? Quais?
- Há associação com a iniciativa privada para realizar o oferecimento do Ensino Médio Integrado?
- Há a incorporação da iniciativa privada para oferecimento dos itinerários?
- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e diretores já conversaram sobre a Reforma?
- Todos concordaram com a Reforma?
- Como a Reforma será implementada? Caso não tenha sido implementada, por que não foi?
- Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

A Reforma e as Instituições escolares

- Como a Reforma impacta o Ensino Médio oferecido pela instituição?
- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve/haverá alguma mudança para os estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (2017-2021)**”. Nesta pesquisa pretendemos compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais a partir da compreensão de professores e diretores de instituições a ela pertencentes; investigar como (e se) foi implementada a Reforma e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições; e comparar como a Reforma foi implementada em cada uma das unidades estudadas. O motivo que nos leva a estudar tal temática se justifica pelo protagonismo que as escolas estaduais desempenham nessa fase decisiva de implementação dessa política, já que são elas que concentram a imensa parte das matrículas de estudantes no Ensino Médio. Nesses termos, é *mister* compreender como o processo está se efetivando realmente nas instituições.

Para tanto, nesta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que se desenvolvem a partir de um roteiro previamente definido, envolvendo questões referentes à Reforma e como ocorreu o processo de implementação desta nas escolas, incluindo questões relativas às implicações da Reforma no Ensino Médio oferecido por essas instituições e às condições de trabalho docente.

Sendo assim, os participantes serão contatados por e-mail pela pesquisadora e será ofertada a possibilidade de participação na pesquisa, bem como a possibilidade de recusa e/ou desistência em qualquer etapa do estudo. Mediante aceite de participação, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado e enviado novamente para a pesquisadora. O encontro será presencial e agendado respeitando a disponibilidade do participante e dos pesquisadores, sendo retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista. Dessa forma, acredita-se que o uso da tecnologia auxiliará a pesquisa na medida em que visa trazer flexibilidade e diálogo com os participantes, assim como respeito pelas questões éticas e de sigilo. O aplicativo utilizado será o *Google Meet*. Será enviado um link para o participante que dará acesso a sala virtual que ocorrerá a entrevista.

A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. Essa entrevista contém em torno de 15 (quinze) perguntas, que abordam os seguintes assuntos: condições de trabalho na instituição; a Reforma do Ensino Médio e seu

processo de implementação e discussão da Reforma na unidade estudada; a Reforma e suas implicações para o modelo de ensino oferecido pela rede estadual. O tempo previsto para a realização da entrevista é de 60 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em identificam-se possíveis constrangimentos ao expor suas opiniões, percepções e vivências profissionais e pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Além dos riscos já mencionados, há a possibilidade do risco de quebra de sigilo e violação de dados, sendo este comum a todas as pesquisas realizadas com seres humanos, podendo ser potencializado pela realização da entrevista em ambiente virtual que impõe limitações à pesquisadora para assegurar total confidencialidade. Neste sentido, salienta-se que, como medida de proteção, todos os dados coletados serão analisados em caráter científico e, portanto, serão registrados sem menção aos dados de identificação do participante e serão armazenados com cautela em dispositivo eletrônico local, apagando os dados em todas as plataformas virtuais, de modo a evitar vazamentos de informações. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões. A pesquisa contribuirá para a análise da legislação educacional atual e como ela interfere na proposta de ensino a ser realizada pelos institutos federais. Os benefícios indiretos incluem ampliação dos estudos relacionados às políticas educacionais e história da educação brasileira, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Outro benefício é a possibilidade de os professores e diretores avaliarem qualitativamente a Reforma do Ensino Médio e serem ouvidos quanto aos desafios como docentes e servidores dessas instituições de ensino diante dessa política educacional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que

indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

O TCLE será enviado previamente à entrevista para o (a) participante, através do email rayane.o.silva@ufv.br, para que possa ser lido. O(a) participante deverá guardar o TCLE de forma impressa ou da forma como preferir. E, caso haja consentimento, deverá responder a pesquisadora por e-mail com a seguinte declaração: Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que fui informado (a) que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução 466/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). E, ao enviar esse e-mail, declaro que li, compreendi e concordo com a participação na pesquisa.

Nome do Pesquisador Responsável: Joana D’Arc Germano Hollerbach
Endereço: Rua A, nº 51, Condomínio Monteverde, Bairro Quintas Guimarães Ferreira, CEP 36570-430, Viçosa-MG
Telefone: (31) 8631-1964
Email: joana.germano@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316 Email:
cep@ufv.br www.cep.ufv.br

ANEXO I - DOCUMENTOS ENCONTRADOS NO SITE DA SEE/MG SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Encontramos os documentos a seguir em nossa busca feita em julho de 2023:

Ofícios, Memorandos e Orientações: Memorando-Circular nº 30/2022/SEE/DIEM - GESTÃO, de 06 de abril de 2022, publicado no dia 08 de abril de 2022;

Webinário: O papel do especialista na recomposição da aprendizagem no contexto do novo ensino médio;

Orientações Complementares - Atividades Extraescolares - DIEM, 29 de março de 2022, publicado no dia 04 de abril de 2022;

Orientações complementares - atividades extraescolares novo ensino médio SEI 44310288.pdf;

Memorando-Circular nº 6/2022/SEE/DISE - ALIMENTAÇÃO, de 23 de fevereiro de 2022, publicado no dia 04 de março de 2022;

Orientações sobre a alimentação escolar do novo ensino médio.;

Memorando-Circular nº 6 2022 SEE DISE - ALIMENTAÇÃO.pdf;

Novo Ensino Médio e os Estudantes, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Novo Ensino Médio e a Equipe Gestora, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Novo Ensino Médio e a Equipe Docente, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Novo Ensino Médio 2022 - Catálogo de Eletivas, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Material Pedagógico: Itinerário Formativo - Orientações para o 1º ano - Novo Ensino Médio 2022, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Diretrizes Curriculares para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022, publicado no dia 09 de fevereiro de 2022;

Conhecendo o Novo Ensino Médio, publicado no dia 09 de Fevereiro de 2022;

Memorando-Circular nº 13/2021/SEE/DIEM, de 28 de outubro de 2021, publicado no dia 05 de Novembro de 2021;

Diagnóstico - Tecnologia e Inovação para o Novo Ensino Médio; MemorandoCircular nº 10/2021/SEE/DIEM, de 18 de outubro de 2021, publicado no dia 26 de Outubro de 2022;

Orientações de ações de Formação Continuada para a Implementação do Novo Ensino Médio;

Memorando-Circular nº 4/2021/SEE/DIEM, publicado no dia 08 de Junho de 2021, Novas propostas da organização curricular do Novo Ensino Médio;

emorando-Circular nº 1/2021/SEE/DIEM - APRENDIZAGEM, publicada no dia 04 de Fevereiro de 2021, Informação acerca das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio em 2021;

rientações Complementares - Itinerário Formativo Integrado para as 11 escolaspiloto do Novo Ensino Médio, publicada no dia 23 de Julho de 2020.