

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE
(PPGEduCS)

SIMONE MERLO DE SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS: UM
ESTADO DA ARTE**

Pouso Alegre, MG

2024

SIMONE MERLO DE SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS: UM
ESTADO DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade na área de concentração de Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

Pouso Alegre, MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Souza, Simone Merlo de.

A implementação do novo ensino médio nas escolas de Minas Gerais: um estado da arte / Simone Merlo de Souza – Pouso Alegre: Univás, 2024.

95f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

1. Novo Ensino Médio. 2. Educação. 3. Políticas Públicas. 4. Lei 13.415 / 2017. 5. Resolução 4.692. I. Título.

CDD – 373

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS: UM ESTADO DA ARTE**" foi defendida, em 21 de outubro de 2024, por **SIMONE MERLO DE SOUZA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024193, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Cássio José de Oliveira Silva
CPF: ***.431.358-**
Orientador
Data: 22/10/2024 15:40:22 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Fábio Brazier
CPF: ***.520.248-**
Membro Externo
Data: 22/10/2024 15:58:11 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Fábio Brazier
Instituto Federal do Sul de Minas - (IFSULDEMINAS)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Marcelo Augusto Scudeler
CPF: ***.251.818-**
Membro Interno
Data: 22/10/2024 16:28:59 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

RESUMO

Esta dissertação está ligada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás. Seu objetivo principal foi analisar, por meio de uma revisão da literatura especializada, as tendências observadas sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais (MG) entre 2017 e 2024, nas plataformas da CAPES e do Google Scholar. A revisão sistemática se justifica pela recente implementação da Lei 13.415/2017, suas diversas repercussões e desafios e a necessidade de sistematizar as evidências científicas sobre o tema. Os resultados do trabalho indicam que as principais tendências encontradas podem ser classificadas em 6 categorias, quais sejam: o golpe de 2016 e a Lei 13.415/17; aspectos do neoliberalismo na educação; o Ensino Médio Integral e a educação profissionalizante; as tentativas de privatização da educação; as facetas da precarização da educação; o advento do empreendedorismo e a contramão das pesquisas. A conclusão do trabalho sugere que o golpe de 2016, que culminou com o impeachment de Dilma Rousseff, marcou uma era de profundas transformações políticas e econômicas no Brasil, refletidas na educação com a Lei 13.415/17. Essa lei, que reformou o Ensino Médio, promoveu mudanças significativas com a introdução de itinerários formativos e a valorização do empreendedorismo, em uma tentativa de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. Sob a influência do neoliberalismo, essas reformas acentuaram a mercantilização da educação e fomentaram a precarização das condições materiais e pedagógicas, especialmente nas escolas públicas. O Ensino Médio Integral, com foco na formação profissionalizante, exemplifica essa tendência, ao mesmo tempo em que evidencia as disparidades entre as escolas públicas e privadas. Por fim, o avanço do empreendedorismo nas escolas segue na contramão das tendências encontradas na literatura, que defendem a importância de uma educação equitativa e inclusiva, que não subestime as influências estruturais e sociais na trajetória dos estudantes.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line of Public Policies and Management in the Graduate Program in Education, Knowledge, and Society at Univás. Its main objective was to analyze, through a review of specialized literature, the trends observed regarding the implementation of the New High School in the state education network of Minas Gerais (MG) between 2017 and 2024, using the CAPES and Google Scholar platforms. The systematic review is justified by the recent implementation of Law 13.415/2017, its various repercussions and challenges, and the need to systematize scientific evidence on the subject. The results of the work indicate that the main trends identified can be classified into six categories: the coup of 2016 and Law 13.415/17; aspects of neoliberalism in education; Full-Time High School and vocational education; attempts at privatizing education; facets of the precarization of education; and the rise of entrepreneurship and the countercurrent of research. The conclusion of the work suggests that the coup of 2016, which culminated in the impeachment of Dilma Rousseff, marked an era of profound political and economic transformations in Brazil, reflected in education through Law 13.415/17. This law, which reformed High School, promoted significant changes with the introduction of formative itineraries and the valorization of entrepreneurship, in an attempt to align education with the demands of the job market. Under the influence of neoliberalism, these reforms intensified the commodification of education and fostered the precarization of material and pedagogical conditions, especially in public schools. Full-Time High School, focusing on vocational training, exemplifies this trend while highlighting the disparities between public and private schools. Finally, the advancement of entrepreneurship in schools runs counter to the trends found in the literature, which advocates for the importance of equitable and inclusive education that does not underestimate the structural and social influences on students' trajectories.

Keywords: New High School; Education; Public Policies; Law 13.415 / 2017; Resolution No. 4.69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 METODOLOGIA	7
2.1 Sobre a revisão sistemática da literatura	7
2.2 Sobre o estado da arte	10
2.3 Limitações do método	11
2.4 Critérios de busca, seleção dos artigos e períodos analisados	11
3 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	13
3.1 A educação brasileira no período colonial	13
3.2 A fase republicana	15
3.3 A histórica dualidade do Ensino Médio brasileiro	17
3.4 O Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996	22
4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	24
4.1 Aspectos centrais das mudanças instituídas	24
4.2 A nova resolução do Novo Ensino Médio	34
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS	34
5.1 O Ensino Médio em Minas Gerais a partir da década de 90	34
5.2 O Novo Ensino Médio em Minas Gerais	37
5.2 Juventudes e a reforma do Ensino Médio em Minas Gerais	41
6 RESULTADOS	47
6.1 Resultados do portal da CAPES	47
6.2 Resultados do Portal de Periódicos da CAPES	47
6.3 Resultados do Google Acadêmico	50
6.4 Planilha de organização e sistematização dos trabalhos encontrados	51
6.5 Sistematização dos resultados por categorias temáticas	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar, a partir de uma revisão da literatura especializada, as tendências observadas sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de MG no período de 2017 a 2023.

O Ensino Médio representa a fase conclusiva da educação básica no Brasil, a qual é assegurada de maneira gratuita e compulsória pelo Estado, conforme estipulado na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). De acordo com o texto da LDB, essa formação deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Dada a sua posição estratégica na educação básica, esta etapa de ensino tem sido objeto de contínuas análises e reflexões, com o propósito de atender às demandas contemporâneas, incluindo a integração das novas tecnologias na educação, as transformações no mercado de trabalho e a formação cidadã dos estudantes.

Nos últimos anos, diversos documentos e reformas educacionais têm direcionado a oferta de Ensino Médio no Brasil. Estes documentos incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Daí a importância de investigar as principais evidências publicadas há pouco nos trabalhos sobre a recente reforma do Ensino Médio.

Até o ano de 2017, antes da aprovação da Lei 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, a etapa tinha uma carga horária mínima de 800 horas anuais, que deveriam ser distribuídas em 200 dias letivos por ano, com uma duração de 3 anos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Ensino Médio brasileiro

estava estruturado em torno de disciplinas nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Sua finalidade principal era oferecer formação que poderia ser mais ou menos propedêutica e/ou técnica profissional, a depender da modalidade de ensino. No entanto, alguns setores da sociedade brasileira vinham destacando a impossibilidade de integração efetiva dos conteúdos curriculares nessa etapa às experiências e interesses dos estudantes.

Para Juarez Dayrell (2007), as interações sociais cotidianas dos jovens, em contato com elementos culturais, seus próprios pares e estruturas sociais em que estão inseridos, bem como suas contradições, fazem parte do processo educativo que forma o estudante que chega às escolas.

Como um observador e estudioso da juventude, Juarez reafirma a necessidade de trazer o estudante para o protagonismo, em um ensino que realmente seja significativo. Segundo essa perspectiva, as contínuas transformações na sociedade, impulsionadas pelos progressos nas áreas da informação e comunicação, aliadas às crescentes exigências do mercado de trabalho e a profissionais mais qualificados e habilitados para desempenhar uma ampla gama de funções, além da enorme série de experiências culturais dos jovens no mundo contemporâneo, indicavam a necessidade de mudanças no sistema educacional, em particular no Ensino Médio.

Sob essas e outras justificativas, a Lei 1.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, tem sido implementada de maneira progressiva nas escolas públicas, começando em Minas Gerais pelas turmas de 1º ano, em 2022, e, posteriormente, estendendo-se ao 2º e 3º anos do Ensino Médio, com a previsão de completar a transição para todos os anos letivos até 2024. Essa implementação implicou mudanças substanciais nas escolas, abrangendo aspectos como infraestrutura, currículo, planos de ensino e organização pedagógica e administrativa. Além disso, o tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola foi estendido para 1000 horas anuais (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a experiência da implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais suscitou o desenvolvimento desta pesquisa e, mais especificamente, sobre a seguinte problemática: quais as principais evidências encontradas na literatura sobre o Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais? Procuramos realizar uma revisão de literatura sobre o Novo Ensino Médio no Estado de MG no período de 2017 a 2024. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

1. Identificar as principais tendências encontradas nas pesquisas sobre o Novo Ensino Médio no Estado de MG no período de 2017 a 2024, junto aos periódicos científicos indexados no Google Escolar - Revistas com Qualis A1 e A2;
2. Identificar as principais tendências encontradas nas pesquisas sobre o Novo Ensino Médio no Estado de MG no período de 2017 a 2024, junto aos repositórios de Teses e Dissertações e de Periódicos da CAPES.
3. Analisar as tendências observadas sobre o Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de MG, sobretudo no que se refere às suas potencialidades e limites como política pública.

A pesquisa tem natureza exploratória, descritiva e analítica. Optamos pela revisão sistemática da literatura, dada a precocidade da implementação da Lei 13.415/2017, suas diferentes repercussões, problemas e desafios nas unidades federativas do Brasil, além da importância de compreender as tendências gerais sobre o tema a partir dos estudos publicados em dissertações, teses e periódicos indexados. O trabalho está estruturado a partir de 4 capítulos. No Capítulo 2, realizaremos a descrição das metodologias utilizadas. Já no Capítulo 3, apresentaremos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil. O Capítulo 4 tratará da reforma do Ensino Médio no país, focando em sua implementação no Estado de Minas Gerais no Capítulo 5. No Capítulo 6, faremos a análise dos dados coletados, apresentando as conclusões no Capítulo 7.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos construídos para a realização da pesquisa. Neste trabalho, a revisão sistemática da literatura foi desenhada para responder à seguinte pergunta: quais as principais evidências encontradas sobre o Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais?

2.1 Sobre a revisão sistemática da literatura

Optamos pela revisão sistemática da literatura, dada a precocidade da implementação da Lei 13.415/2017, suas diferentes repercussões, problemas e desafios nas unidades federativas do Brasil, além da importância de compreender as tendências gerais sobre o tema a partir dos estudos publicados em dissertações, teses e periódicos indexados. O foco da pesquisa, no entanto, será o Estado de Minas Gerais.

A pesquisa é qualitativa e tem natureza exploratória, descritiva e analítica. O método de pesquisa qualitativo é uma abordagem amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas, que visa compreender e interpretar fenômenos complexos do mundo real. De acordo com a autora Maria Cecília Minayo (2001), o método qualitativo permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas investigados, privilegiando a subjetividade, a experiência e as relações sociais. Em suma, a autora Maria Cecília Minayo valoriza o método qualitativo de pesquisa como uma abordagem que permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e humanos.

Para Antônio Carlos Gil (2002), a revisão de literatura “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p. 41). Já para Joana Paula Romanowski (2006), essa técnica permite examinar o conhecimento já elaborado sobre determinado tema e apontar os enfoques e as lacunas existentes. Em síntese, segundo Cechinel (2016), os aspectos teóricos e metodológicos da revisão sistemática de literatura são: permitir construir informações com

maior riqueza; permitir uma aproximação do objeto e a sua contextualização histórica e sociocultural. Lüdke e André (1986) afirmam que as vantagens de se utilizar esse tipo de pesquisa consistem no fato de que os documentos se apresentam como uma fonte rica e estável, proporcionando estabilidade aos resultados e demonstrando evidências para fundamentar afirmações. Além disso, têm baixo custo.

As autoras também estabelecem diretrizes para sua utilização, pontuando ser primordial usá-las quando há limitações de tempo e deslocamento, quando se quer ratificar ou validar informações, principalmente as obtidas através de outras técnicas de coleta, ou quando se pretende estudar um problema partindo da expressão de um indivíduo.

Já Galvão e Ricarte (2019) afirmam que “revisão de literatura” é um termo abrangente que inclui todos os trabalhos publicados que analisam a literatura sobre temas específicos. Existem vários artigos sobre revisão de literatura que abordam diferentes métodos para cada fase do desenvolvimento desses trabalhos. Grant e Booth (2009) identificaram 14 tipos distintos de revisão de literatura, que vão desde visões gerais até revisões sistemáticas e meta-análises. No entanto, é importante distinguir claramente entre a revisão de literatura por conveniência e a revisão sistemática da literatura.

Segundo os autores, há a revisão de conveniência e a revisão sistemática de literatura. Na primeira, o pesquisador analisa um grupo de trabalhos, mas não apresenta os critérios utilizados, denotando um nível baixo enquanto evidência científica. Já na segunda, a pesquisa utiliza protocolos para seu entendimento, além de lógica bem-estabelecida, bem como uma vasta análise dos trabalhos.

Os mesmos autores seguem afirmando que “a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão”.

As revisões sistemáticas são definidas por seu caráter metódico, abrangente, transparente e replicável. Elas envolvem uma busca organizada para identificar todos os estudos relevantes, tanto publicados quanto não publicados, que tratem de uma ou mais questões de pesquisa. Além disso, essas revisões apresentam de forma sistemática e sintetizam as características e conclusões dos estudos encontrados. A metodologia e a apresentação visam reduzir a subjetividade e o viés. As revisões sistemáticas mais eficazes e úteis utilizam a literatura revisada para desenvolver novas teorias, avaliar teorias existentes e/ou oferecer implicações claras para políticas ou práticas (Siddaway; Wood; Hodges, 2019).

Galvão, Pluye e Ricarte (2017) afirmam que os elementos essenciais de uma revisão de literatura envolvem a elaboração de uma questão que se apresente como base da revisão; a designação de estudos fundamentais que possibilitem sua revisão; maneiras lógicas para a seleção de trabalhos a serem analisados; análise da qualidade da metodologia utilizada na pesquisa; apresentação de um resumo do estudo.

Antônio Bento (2012) destaca a necessidade de se saber o que é uma revisão sistemática de literatura e quando se deve concluí-la. Segundo o autor, toda revisão deve ser iniciada a partir dos estudos mais recentes, delimitando o problema a ser investigado, procurando novas linhas de investigação, evitando abordagens que podem se demonstrar infrutíferas, verificando as perspectivas metodológicas e identificando recomendações para futuras investigações.

A revisão sistemática de literatura não deve incluir ou compilar somente informações relevantes: ela precisa observar também as divergências. Para saber quando o trabalho deve ser finalizado, o investigador precisa observar se as referências são encontradas repetidamente, demonstrando que não há mais nada de novo que se deva incluir no trabalho.

Bento também apresenta os seguintes passos a se seguir na pesquisa:

1. identificar palavras-chave ou descritores
2. rever fontes secundárias
3. recolher fontes primárias (literatura teórica e empírica) e classificar como muito importante, moderadamente importante ou algo importante
4. ler criticamente e resumir a literatura (questionar, especular, avaliar, repensar, sintetizar)

Para a organização da pesquisa, é necessário ler as obras conforme classificação, sublinhar partes importantes e escrever ideias, visões ou questões que surjam, escrever um breve resumo para cada obra lida, registrar a referência bibliográfica, utilizar sistema de classificação (escrever no topo o tópico ou descritor), organizar pasta com os documentos produzidos, ler todos os resumos e procurar temas importantes, grandes questões, convergências e divergências e consultar bases de dados e bibliotecas virtuais.

2.2 Sobre o estado da arte

Sobre o estado da arte, Magda Soares (2000) afirma que as pesquisas bibliográficas destinadas a inventariar e organizar a produção em uma área específica do conhecimento, comumente conhecidas como “pesquisas do estado da arte”, são relativamente recentes no Brasil e têm grande importância. Essas pesquisas são essenciais para entender completamente o estado atual do conhecimento sobre um tema, incluindo sua amplitude, tendências teóricas e abordagens metodológicas. Ter uma visão clara do estado do conhecimento em um determinado momento é fundamental para a evolução da ciência, pois permite a organização periódica das informações e resultados já obtidos. Esse processo ajuda a integrar diferentes perspectivas que parecem independentes, identificar repetições ou contradições e descobrir lacunas ou vieses.

Estudos de “estado da arte” sistematizam a produção de uma área do conhecimento e são imprescindíveis para compreender o alcance dessas pesquisas. O estado da arte pode ser composto por investigações sobre o que se conhece de uma área, podendo estabelecer conexões com pesquisas realizadas anteriormente, identificando assuntos recorrentes, descortinando novos pontos de vista, firmando uma área de conhecimento e revelando orientações pedagógicas para que se defina um padrão para a formação de profissionais.

Tal estudo se justifica por apresentar uma visão geral do que está sendo produzido, além de ordenar temáticas em que se possa perceber o progresso das pesquisas na área em questão, apontando o foco e características marcantes, assim como determinar as lacunas existentes. As pesquisas de “estado da arte” trazem o desafio do mapeamento e da discussão de produções acadêmicas em diferentes campos de conhecimento.

Já a autora Joana Paulin Romanowski afirma que os estados da arte podem representar uma contribuição crucial para o desenvolvimento teórico de uma área do conhecimento, pois buscam identificar as principais contribuições para a construção da teoria e prática pedagógica. Eles destacam as limitações do campo de pesquisa, as lacunas na disseminação de informações, e identificam experiências inovadoras que oferecem

alternativas para problemas práticos. Além disso, reconhecem as contribuições da pesquisa na formulação de propostas na área em questão.

2.3 Limitações do método

Já as críticas ao método podem se dar quando as amostras não representam os fenômenos estudados, quando os documentos analisados apresentam falta de objetividade e têm validade questionável, além de poderem representar escolhas arbitrárias dos autores. Além disso, como o fluxo de publicações científicas é grande e constante, corre-se o risco de deixar de fora da sistematização trabalhos com publicações mais recentes.

2.4 Critérios de busca, seleção dos artigos e períodos analisados

Para a pesquisa de revisão sistemática, estabeleceu-se a utilização do Google Scholar (Google Acadêmico), do repositório de teses e dissertações da CAPES e do repositório de periódicos, também da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O Google Scholar surgiu em 2004 e apresenta-se como uma ferramenta de pesquisa voltada prioritariamente às buscas acadêmicas, que incluem bibliotecas e periódicos. Essa ferramenta possibilita a limitação temporal da pesquisa, bem como a restrição na busca das palavras-chave.

O repositório da CAPES é vinculado ao Ministério da Educação, constituindo um sistema online oficial do governo brasileiro, utilizado como depósito de teses e dissertações produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação, além das rev

O período escolhido foi entre os anos de 2017 e 2024, que compreende a base temporal após a publicação da Lei 13.415, que estabelece o Novo Ensino Médio no Brasil, e que também foi o período de implementação da política no Estado de Minas Gerais.

As palavras-chave utilizadas foram:

- Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais;
- Novo Ensino Médio em Minas Gerais;
- Lei 13.415/2017 em Minas Gerais;
- Resolução nº 4.692 (SEE/MG).

Os resultados do trabalho estão apresentados em seção específica.

3 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção, será abordada a história do Ensino Médio no Brasil, trazendo uma análise do segmento dentro do tempo.

3.1 A educação brasileira no período colonial

A estrutura da organização educacional brasileira durante o período da colonização portuguesa na América foi marcada pela ação dos padres jesuítas e do marquês de Pombal na região colonial (Shigunov Neto; Maciel, 2008)

Para aprofundar a história da educação no Brasil, é necessário entender um pouco da história de nosso país, lembrando que, no período da colonização, o Brasil foi totalmente dominado econômica, política e culturalmente por sua metrópole, Portugal (Shigunov Neto; Maciel, 2008).

Segundo a historiografia tradicional, foram os jesuítas que, em maior número e desempenho efetivo, atuaram na educação, através da catequização das populações indígenas. No entanto, estudos recentes mostraram que outras ordens religiosas eram importantes, mas não deixaram o mesmo volume de documentação da Companhia de Jesus, como os franciscanos, as carmelitas e os beneditos (Shigunov Neto; Maciel, 2008).

A proposta pedagógica dos jesuítas consistia em um ensino alheio à realidade da vida na colônia, concentrando sua programação nos elementos da cultura europeia, de caráter universalista, porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Essa proposta apresentava um caráter elitista, destinando-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (Shigunov Neto; Maciel, 2008)

A partir de 1759, com o decreto-lei de três de setembro do mesmo ano, os jesuítas foram expulsos da colônia brasileira sob a alegação de que representavam um empecilho aos interesses do Estado moderno. Além de serem detentores do monopólio de atividades

econômicas cobiçadas pelo Estado, na ordem educacional prevalecia a necessidade de a educação formar novas personalidades empreendedoras, um novo padrão de humanidade baseado na ordem burguesa e não mais no catolicismo. Isso porque os princípios liberais e o movimento iluminista trouxeram consigo novos ideais e uma nova filosofia de vida, de cunho político, ideológico e econômico, baseados na experiência europeia (Shigunov Neto; Maciel, 2008).

Neste contexto, foram implantados o ensino público e o curso de humanidades, um sistema de aulas régias avulsas de disciplinas isoladas ministradas por professor régio. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras, pois, além de avulsas, eram aulas isoladas, sem articulação entre si. Essas aulas ocorriam em salas alugadas, nos prédios das antigas escolas dos jesuítas ou até mesmo nas casas dos professores (Shigunov Neto; Maciel, 2008)

Com a Constituição de 1824, determinou-se a gratuidade da instrução secundária e fez-se previsões para a criação de colégios e universidades, centralizando o ensino sob responsabilidade do governo central. Instituiu-se o ensino religioso católico como parte integrada dos currículos e programas de ensino, colocando a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos, inclusive para as mulheres, reconhecendo a necessidade da instrução feminina, sobretudo pela necessidade de saberem educar seus filhos (Fernandes, 1996)

A partir do Ato Adicional de 1834, o ensino primário e o secundário ficaram sob a jurisdição das províncias, e à União cabia o ensino secundário na região federal (Fernandes, 1996).

Nas duas primeiras décadas, surgiram mudanças tanto sociais quanto econômicas, levando, assim, a novas concepções políticas, também. A educação se tornou a fonte principal de mudanças sociais e, através dela, poder-se-ia mudar uma nação (Fernandes, 1996).

3.2 A fase republicana

A partir do período republicano, que se inicia em 1889, uma das características da atuação do Estado era esboçar um modelo de escolarização descentralizado e baseado nas

normas da liberdade, da impessoalidade e da burocracia pública. Essa descentralização educacional atingiu apenas de forma indireta os estados, pois não se deve pensar que estaria se efetivando a democratização do ensino, porque as escolas possuíam poucas vagas, disputadas pela classe média, e não pelos mais pobres. Além disso, a rede escolar do país variava conforme o estado, entre os quais São Paulo era o mais favorecido (Romanelli, 1998).

Baseado na Constituição de 1891, no período Republicano, concedeu-se a autonomia aos estados, em que as diretrizes, legislação e organização das modalidades de educação passam a ser responsabilidade da União. Segundo Saviani (2008), no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação de elite.

Nesse período, em São Paulo, houve o agrupamento das inúmeras escolas isoladas em um único prédio, o que deu origem ao “Grupo Escolar”, modelo que foi adotado pelos estados de Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba e Santa Catarina. Esta implantação introduziu inovações e modificação no ensino, produzindo uma nova cultura escolar e propagando práticas escolares, que anteriormente eram circunscritas às elites, aos estudantes de origens mais modestas.

Sobre o Ensino Secundário, Nagle (2001, p. 191) afirma que “o Poder Público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do país”. Com a despreocupação do Estado em ampliar a oferta de vagas no segmento, o ensino segue elitista e dominado pelas escolas privadas.

Durante a República Velha, encontramos cinco reformas realizadas pela União: Benjamin Constant (1890); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Correia (1911); Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925).

Para Azevedo (1958, p. 136), excetuando-se a reforma de Benjamin Constant, nada houve de alteração considerável em sua estrutura, seja nos aspectos que dizem respeito à sua organização, ao seu aspecto utilitário ou à formação do magistério. Não há, pois, continuidade nem no estudo, nem nas soluções de problemas.

Em 1920, o cenário da educação brasileira era desanimador: 80% da população eram analfabetos (Nagle, 2001).

Os educadores da época tinham o objetivo de reconstruir o sistema educacional do Brasil, garantindo, principalmente, uma escola para todos, com uma educação essencialmente pública, gratuita, obrigatória, sem segregação de cor e sexo; uma educação

ativa e informal, interagindo com alunos, professores e educadores com nível universitário (Romanelli, 1998).

Os pioneiros da Escola Nova, já na década de 1930, entendiam que o Estado deveria ser responsável pela educação. O analfabetismo era o principal problema do período. A escola era reservada, em sua maioria, aos filhos de famílias de classe média alta. Ao Estado caberia assegurar a educação pública para toda a população, principalmente aos estudantes de baixa renda. Os métodos de ensino obedeceram às mais modernas conquistas das ciências sociais da Psicologia e das técnicas pedagógicas, que propunham “a reconstrução educacional no Brasil”, defendendo os interesses do indivíduo e da sociedade em geral.

Segundo Aranha (2000), entende-se que essas medidas representaram um avanço na educação do nosso país. A autora também critica a falta de articulação entre os cursos e conclui que o ensino persiste com seu teor seletivo, enciclopédico e elitizado. Todas essas mudanças na educação geraram grandes debates apoiados pela Associação Brasileira de Educação.

A partir da década de 1930, o Brasil começa a estruturar um sistema educacional de abrangência nacional. O manifesto de 1932 defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado e as constituições de 1934, no que diz respeito à educação, estabelecendo a educação como direito de todos, a gratuidade do ensino na escola pública, entre outros. Com a permanência de Getúlio Vargas no poder, através do golpe de 37, houve uma mudança na constituição de 1934, retirando do poder público o dever com a educação pública, o que, aos poucos, foi acabando com a gratuidade da escola pública e instituindo uma contribuição financeira (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2000).

Logo foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino que determinavam a gratuidade e obrigatoriedade da frequência, e, aos poucos, foram ampliados os números de institutos de educação para a formação docente, mas ainda era grande o número de professores não formados. Ainda persistia a dualidade na educação, em que o ensino secundário era destinado apenas às camadas privilegiadas e o profissionalizante, aos pobres (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2000).

3.3 A histórica dualidade do Ensino Médio brasileiro

O Ensino Médio no Brasil foi oficialmente introduzido através da Reforma Educacional Capanema em 1942. Atualmente, ele está disponível para jovens com idades entre 15 e 17 anos, bem como para aqueles cidadãos que não conseguiram concluí-lo na idade adequada. Somente a partir de 2013, tornou-se obrigação do Estado fornecer acesso público e gratuito a essa etapa da educação.

Por muitos anos, essa etapa de ensino foi conhecida como ensino secundário, e, posteriormente, como ensino de segundo grau. Ao longo deste texto, vou me referir a essa etapa como Ensino Médio, independentemente do termo usado na época. Em todo o mundo, a expressão "Ensino Médio" descreve a etapa de ensino que fica entre a educação fundamental e o Ensino Superior. As variações ocorrem principalmente nas fases ou nos ciclos do sistema educacional (Silva *et al.*, 1991).

Esse é um setor da Educação que, no Brasil, historicamente, careceu de uma identidade bem definida, com a persistente dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. O ensino propedêutico tem como objetivo formar a elite nacional, incluindo líderes políticos, administradores e intelectuais do país, e serve como base para a educação superior. Por outro lado, o ensino profissionalizante está voltado para a formação de trabalhadores, atendendo às necessidades de processos produtivos que não exigem educação superior (Kuenzer, 1997).

Até o ano de 1932, os cursos profissionalizantes vinham depois do curso primário ou podiam ser realizados independentemente deste. Eles eram categorizados como curso rural, curso profissional, curso técnico comercial e curso básico agrícola. O acesso ao Ensino Superior era obtido por meio de exames, mas era restrito àqueles que completassem o curso primário (que tinha duração de quatro anos), o ginásial (com duração de cinco ou seis anos) e formações livres que preparavam os estudantes para o ensino superior.

Os estudos livres eram ministrados por professores particulares e se concentravam nas disciplinas relevantes para o curso desejado, com os próprios alunos assumindo a responsabilidade por sua formação. Em 1932, a Reforma Francisco Campos introduziu os cursos complementares, que eram subdivididos em pré-jurídico, pré-médico e

pré-politécnico, e sempre tinham um caráter propedêutico. Essas propostas pedagógicas eram oferecidas nas instituições de ensino superior e tinham uma duração de dois anos. Eles estavam diretamente relacionados ao curso superior desejado, como Direito, Medicina ou Engenharia. Esses cursos complementares representaram os primeiros passos em direção ao que mais tarde se tornaria o Ensino Médio.

Na década de 1930, durante a implementação dos cursos complementares, o Brasil enfrentava um período de crise econômica e política. Isso se deu devido à queda do setor cafeeiro e ao fim da República Velha, que culminou na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Nesse contexto, o Estado testemunhou conflitos entre a classe dominante, representada pela oligarquia cafeeira, e a crescente burguesia industrial. Esses conflitos se estenderam ao campo da educação, em que divergências e reivindicações muitas vezes se confundiam com interesses políticos.

A Constituição de 1934, nesse cenário, dedicou apenas um capítulo à educação, mas esse capítulo continha pontos contraditórios. As diretrizes estabelecidas muitas vezes não se concretizavam na prática, já que a falta de clareza e objetividade nos artigos permitia várias interpretações, como observado por Ribeiro (1993).

Apesar das complexidades e conflitos políticos na década de 1930, o sistema educacional brasileiro começou a passar por mudanças devido às pressões sociais e econômicas e à expansão da base industrial. Os recursos alocados para a Educação foram aumentados em resposta à crescente demanda por mão de obra qualificada. Nesse contexto, a prioridade recaiu sobre o ensino primário e o ensino profissional, que eram vistos como fundamentais para fornecer uma formação mínima, rápida e prática para atender às necessidades da indústria.

O Ensino Superior ficou em segundo plano nesse período, uma vez que o foco estava mais na formação de nível básico. O Ensino Médio, por ser uma etapa de ensino anterior à faculdade, não recebeu a devida atenção e continuou a ser precedido pelos cursos complementares.

A Reforma Educacional Capanema, implementada em 1942, trouxe uma mudança significativa ao sistema educacional ao substituir os cursos complementares por um único Ensino Médio dividido em duas modalidades: científico e clássico. Ambas as modalidades tinham a mesma duração de três anos e, na prática, não apresentavam diferenças substanciais. Ambos tinham um caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, como

observado por Ribeiro (1993). Ao longo do tempo, os estudos livres se transformariam nos cursos pré-vestibulares, que continuam sendo uma parte importante da preparação para o ingresso no Ensino Superior até os dias atuais.

Os cursos profissionais, naquela época, ainda não ofereciam acesso ao Ensino Superior nem eram reconhecidos como uma forma de obtenção de conhecimento especializado em campos de trabalhos específicos. Para atender à crescente demanda por mão de obra qualificada na indústria e no comércio, a iniciativa privada desempenhou um papel importante, criando os sistemas Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Além disso, o governo federal também tomou medidas para suprir essa demanda, implementando as Escolas Técnicas Federais. O objetivo dessas iniciativas era atender às necessidades de formação de mão de obra qualificada para o crescimento e o desenvolvimento industrial do país. Essas escolas técnicas e sistemas de aprendizagem desempenharam um papel crucial na preparação de profissionais para as indústrias e o comércio.

O acesso ao Ensino Superior por parte dos graduados em cursos profissionalizantes era altamente restrito na medida em que só era permitido no ramo profissional correspondente, e, mesmo assim, necessitava de adaptações em um currículo propedêutico. Isso reforça o princípio prevalecente até então, em que o ingresso no nível superior estava condicionado ao domínio de "saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam funções de liderança" (Kuenzer, 1997).

A Reforma Educacional Capanema já esboçava uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades propedêutica e profissionalizante, buscando criar um sistema mais integrado que permitisse maior flexibilidade no acesso ao Ensino Superior a partir das formações profissionalizantes.

Essa clara divisão atendia às demandas específicas do modelo de organização do trabalho taylorista-fordista, que se baseava na divisão social e técnica do trabalho. Conforme destacado por Kuenzer (1997, p. 14), o objetivo do Ensino Médio na Reforma Capanema era a

formação da personalidade integral dos adolescentes, enfatizando e elevando a consciência patriótica e humanística na formação espiritual dos adolescentes, preparando intelectualmente para estudos mais avançados e especializados.

O Ensino Médio, de acordo com essa perspectiva, tinha um foco amplo, não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na formação da personalidade e na promoção de valores cívicos e humanísticos. Era considerado uma etapa de preparação para estudos superiores mais avançados e especializados, refletindo a ênfase na formação integral do indivíduo de acordo com as necessidades da sociedade e da economia da época.

Em 1946, ocorreu uma reestruturação do ensino brasileiro, delineando um caminho claro até o nível superior, que incluía o ensino primário, ensino complementar, curso colegial e Ensino Médio. No entanto, o ensino primário ainda estava articulado com modalidades técnicas, como artesanato, aprendizagem industrial, comercial e agrícola e formação de regentes de ensino, mas essas abordagens não ofereciam acesso ao nível superior.

Essa estrutura do sistema educacional permaneceu inalterada até 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como Lei n.º 4.024 (1961). O artigo 1º dessa lei estabeleceu que a Educação tinha como objetivos o desenvolvimento integral da personalidade humana e a participação na construção do bem comum, bem como a preparação do indivíduo e da sociedade para dominar os recursos científicos e tecnológicos, capacitando-os a utilizar as oportunidades e superar os desafios do ambiente em que viviam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 estabeleceu que o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania são três dimensões interligadas de um único processo de educação integral. A lei reconheceu a integração completa entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional para possibilitar o acesso ao Ensino Superior. Além disso, permitiu que os cursos oferecidos pelo Senai e pelo Senac fossem organizados de maneira a serem equivalentes aos níveis fundamental e médio (Kuenzer, 1997). No entanto, a concepção de supremacia do Ensino Médio sobre o Ensino Profissionalizante ainda persistiu.

A equivalência legal não conseguiu superar a dualidade estrutural do sistema educacional, pois continuaram a existir dois ramos de ensino distintos para diferentes públicos. Um deles visava à formação de trabalhadores com habilidades práticas, enquanto o outro tinha como objetivo formar indivíduos com uma educação mais intelectual. A realidade prática demonstrou que, mesmo com a equivalência legal entre as duas concepções de ensino, os trabalhadores com habilidades práticas muitas vezes não

chegavam ao Ensino Médio, pois eram excluídos do sistema educacional antes disso, como apontado por Kuenzer (2009). Isso refletiu uma divisão persistente na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61 foi substituída por uma reforma educacional no início da década de 1970, representada pela Lei n.º 5.692/71. O objetivo dessa reforma era eliminar a dualidade persistente no sistema educacional, estabelecendo a profissionalização para todos os estudantes no Ensino Médio. Com essa mudança, todos os estudantes teriam uma trajetória única, com a obrigatoriedade de cursar uma habilitação profissional, que teria uma duração de três ou quatro anos.

Isso significava que, ao concluir o terceiro ano de ensino, os estudantes estariam habilitados a prosseguir seus estudos em nível superior, enquanto, ao concluir o quarto ano, obteriam uma formação técnica profissional. A reforma visava proporcionar aos estudantes a "formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Lei nº 5.692, 1971, art. 1º). Essa reforma buscava integrar a educação, tornando-a mais inclusiva e alinhada com as necessidades da sociedade.

No final da década de 1960, o total de vagas no Ensino Superior era menor que a demanda, o que resultava em uma pressão da sociedade por ampliação desse número, principalmente por parte da classe de estudantes, na época, fortemente politizados. Conforme indicado por Ribeiro (1993), para o governo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o nível médio daria uma terminalidade profissional aos estudantes, atenuando as pressões exercidas, e "os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho".

A Lei n.º 5.692/71 estava alinhada com o modelo político e econômico do regime militar que estava no poder na época. Seus objetivos incluíam a contenção da crescente demanda de estudantes secundaristas por acesso ao ensino superior, uma demanda que havia sido marcante na organização estudantil no final da década de 1960. Além disso, a lei buscava despolitizar o ensino secundário, introduzindo um currículo mais tecnicista, e preparar uma força de trabalho qualificada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico que se anunciava, especialmente com o crescimento econômico observado no chamado "tempo do milagre", que supostamente indicava a entrada do Brasil no bloco dos países do primeiro mundo (Kuenzer, 1997).

Essas demandas estavam associadas ao surgimento de empresas de grande e médio porte, adotando modelos de organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos padronizados, grandes instalações industriais, economias de escala e uso intensivo de tecnologia de capital rígido e de eletromecânica.

No entanto, a proposta desse novo modelo não se efetivou na prática, principalmente devido à falta de recursos materiais, financeiros e humanos para transformar as escolas de Ensino Médio em escolas técnicas. A Lei, mesmo antes de ser implementada, acabou por reforçar um arranjo conservador que mantinha a concepção do ensino secundário voltado para o ingresso no ensino superior, sem a devida ênfase na profissionalização, como apontado por Kuenzer (2009).

A Reforma de 1971 foi posteriormente substituída pela Lei n.º 9.394, promulgada em 1996. Com essa nova legislação, o Ensino Médio passou a ter como eixo estruturante a oferta de uma formação geral e polivalente, que visava proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos e competências básicas para prepará-los para a vida.

3.4 O Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

O artigo 1º da Lei n.º 9.394 (1996) estabelece que a Educação tem como finalidade o "desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além disso, a lei especifica que o Ensino Médio é destinado a jovens de 15 a 17 anos que tenham concluído o Ensino Fundamental, embora não seja obrigatório, e estabelece uma estrutura curricular uniforme em todo o território nacional.

O Ensino Profissionalizante, por outro lado, passou a ser oferecido de forma complementar, paralela ou sequencial, separado do Ensino Médio. No período entre 2000 e 2010, foram estabelecidas novas regulamentações para promover a integração do Ensino Médio à educação profissional. No entanto, a responsabilidade por essa integração ficou a cargo das escolas, sistemas ou redes de ensino, como destacado por Melo e Duarte (2011).

Somente em 2009, o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica, tornando-se obrigatório e gratuito para estudantes de 4 a 17 anos, mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-lo na idade apropriada. Para isso, foi necessária uma

alteração na Constituição Brasileira por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que modificou o artigo 208 da Constituição. A obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio foram posteriormente incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (1996), em 2013, por meio de uma lei complementar.

Com essas mudanças, o Ensino Médio passou a ser a última etapa da Educação Básica, sendo considerado um dos níveis de escolaridade, com obrigatoriedade e gratuidade, conforme estabelecido constitucionalmente, para todos os cidadãos brasileiros. Em outras palavras, o Ensino Médio deixou de ser visto como uma etapa intermediária entre a educação fundamental (geral) e a educação superior (profissional), tornando-se um direito de todos os cidadãos do país.

Oliveira e Gomes, em seu artigo “A expansão do ensino médio: Escola e democracia”, analisam os dados de ampliação da oferta do Ensino Médio a partir de 1990, “abordando seus principais problemas, limites e desafios diante do que impede a democratização da escola na sociedade brasileira”.

Os autores demonstram que houve mudanças na educação nesse período com o objetivo de adequar a escola aos interesses dos grandes empresários. Seguem afirmando que houve uma grande ampliação do número de matrículas, professores e estabelecimentos de forma desordenada, afetando sua qualidade. Houve um grande crescimento do Ensino Médio de 1990 até 2006, mas o ingresso dos jovens não foi acompanhado de políticas eficazes para assegurar uma melhoria nas condições do ensino na escola pública. Além disso, a ampliação do número de matrículas não modificou os índices de aprovação, reprovação e abandono. A distorção idade/ano de escolaridade varia entre 40% e 50%.

Oliveira e Gomes (2011) apresentam, também, dados sobre as desigualdades regionais de atendimento: Nordeste – 39,2%; Sudeste – 60,5%; Sul – 57%, além de considerar a questão do atendimento no campo – 21,9% em relação à cidade e das pessoas negras – 19,3% em relação às pessoas brancas.

Para os autores,

A forma como o Estado vem se responsabilizando pelo ensino médio, tanto na concepção quanto no financiamento, são obstáculos a um projeto educativo no qual seja garantido o acesso aos saberes indispensáveis à boa formação. Não por acaso, a ampliação de matrículas realiza-se em um cenário de escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável,

infraestrutura precária etc. – problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da educação básica em condições extremamente deficitárias (p. 21).

Em 2016, o governo encaminhou ao Congresso Nacional, em caráter de urgência, alterações na Lei n.º 9.394/96, especialmente nos artigos relacionados ao Ensino Médio. Essas mudanças foram propostas por meio de uma Medida Provisória e desencadearam debates e movimentos a favor ou contrários a essas medidas em diversos setores da sociedade, incluindo representações educacionais, políticas e econômicas. A discussão, que já se estendia por anos, foi aprovada quatro meses após ser enviada ao Congresso, resultando na Lei n.º 13.415 (2017), com poucas alterações em relação à Medida Provisória originalmente apresentada.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção, serão analisadas as principais reformas propostas para o Ensino Médio no país.

4.1 Aspectos centrais das mudanças instituídas

Em fevereiro de 2017, foi publicada a Lei n.º 13.415, instituindo o Novo Ensino Médio no Brasil. Essa reforma trouxe uma série de alterações no Ensino Médio, principalmente no que se refere à sua estrutura curricular, carga horária, financiamento e formato. O principal motivo apontado pelos defensores do novo modelo era o de tornar o Ensino Médio mais atraente para os jovens. As principais alterações incluem:

- Ampliação da jornada escolar mínima anual para 1.400 horas.
- Estabelecimento de um prazo máximo de cinco anos a partir de 2 de março de 2017, para que os sistemas de ensino ofereçam, no mínimo, 1.000 horas anuais de ensino.

- Oferta de quatro diferentes itinerários formativos, incluindo Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como formação técnica e profissional.
- Concessão de autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento e as expectativas de aprendizagem.
- Estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio.
- Inclusão das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como elementos obrigatórios ao longo dos três anos do Ensino Médio.

As principais mudanças no novo formato desta etapa alteraram a carga horária e o formato curricular. Através das perdas de carga horária de algumas disciplinas, da falta da formação continuada dos professores e da ampliação de horário com novas disciplinas que não contam com professores preparados e especializados nas referidas áreas, pode-se concordar com Silva e Araújo (2021):

Passados mais de quatro anos da publicação da medida provisória, o cenário da implementação da reforma indica claramente um conjunto de retrocessos e de perdas de direitos, sobretudo quando analisamos as experiências das chamadas escolas-piloto criadas por meio de indução ao “Novo Ensino Médio” (Silva; Araújo, 2021, p. 21).

Os autores seguem afirmando que vinte estados aderiram ao Programa e que há muitas semelhanças entre aqueles que iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio nessas escolas-piloto, como a diminuição de carga horária de algumas disciplinas, destacando-se a Filosofia e Sociologia; a inclusão de temas (educação financeira, projeto de vida) e as parcerias com fundações do terceiro setor, como o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Segundo Corti (2019), a discussão sobre a reformulação do Ensino Médio teve início em maio de 2012, presidida por Reginaldo Lopes (PT/MG), e trazia como principais pontos a universalização do Ensino Médio em Tempo Integral, a proibição do Ensino Médio noturno para estudantes menores de 18 anos, assim como a ampliação da carga horária do ensino noturno para 4200 horas, a organização do currículo em quatro áreas de conhecimento e a obrigatoriedade da participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A justificativa para tais mudanças consistia na alta evasão nessa etapa de escolarização, na grande distorção de idade/anos de escolaridade e na baixa performance dos estudantes nas avaliações externas. Em contraposição, diversas entidades formaram o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio, condenando o caráter compulsório do Ensino Médio em Tempo Integral, a proibição do Ensino Médio Noturno para estudantes menores de 18 anos, visto que escola e trabalho são uma realidade para os jovens brasileiros, garantindo o direito à escolarização desses jovens trabalhadores.

O processo legislativo que levou à promulgação da Lei n.º 13.415/2017 teve início em 2012, quando o governo federal instituiu a Política Nacional de Ensino Médio (PNEM) com o objetivo de promover melhorias no sistema educacional brasileiro. A partir da PNEM, foram criadas diversas comissões e grupos de trabalho para discutir propostas de reforma do Ensino Médio. Em 2013, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reforma curricular, que previa a ampliação da carga horária e a flexibilização do currículo, com a possibilidade de escolha de áreas de conhecimento pelos estudantes.

No entanto, essa proposta não avançou no Congresso Nacional devido à resistência de setores da sociedade e de parlamentares contrários à reforma. Em 2015, o governo federal apresentou uma nova proposta de reforma, que incluía a flexibilização do currículo, a ampliação da carga horária e a criação do ensino integral.

A proposta passou a tramitar no Congresso Nacional como a Medida Provisória n.º 746/2016. Durante a tramitação, houve intensos debates e negociações, com a participação de representantes do governo, da sociedade civil e dos parlamentares.

Entre as principais alterações feitas pelos parlamentares na proposta original, destacam-se a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física na base curricular comum, a possibilidade de oferta de línguas estrangeiras de acordo com a realidade local e a obrigatoriedade de implementação do ensino integral em todas as escolas públicas até 2024.

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória n.º 746/2016 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Michel Temer, tornando-se a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio. Desde então, a implementação da nova lei tem sido objeto de debates e desafios, como a falta de investimento em infraestrutura e formação de professores para a implementação das mudanças.

Ana Paula Corti (2019, pp 7, 8 e 9) também apresenta um quadro comparativo entre o PL n.º 6.840/135 e a Lei n.º 13.415/17:

	PL n.º 6.840/13	Lei n.º 13.415/17
Carga Horária e Tempo integral	<p>Inclusão na LDB: Art. 35-A. A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino. Art. 4º. A contar da publicação desta Lei, os sistemas de ensino deverão implantar a jornada escolar prevista no art. 35-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme disposto no art. 2º desta Lei, mediante o atendimento: I – do mínimo de 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, de forma a abranger pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas, no prazo de dez anos; e II – da totalidade das matrículas do ensino médio, de forma a abranger todas as escolas, no prazo de vinte anos.</p>	<p>Alteração na LDB: Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com</p>

		a definição dos sistemas de ensino.
	PL n.º 6.840/13	Lei n.º 13.415/17
Base Nacional Comum	<p>§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º, § 6º A ênfase na formação por áreas do conhecimento ou profissional não exclui componentes e conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios, construídos e sistematizados, implicando o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e</p>	<p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. § 3º O ensino da Língua portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>

	execução conjugados e cooperativos dos seus professores.	
Noturno	<p>“Art. 35-B. O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino. § 2º Somente serão admitidos no ensino médio noturno os alunos maiores de dezoito anos.”</p>	<p>§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR).</p>

	PL n.º 6.840/13	Lei n.º 13.415/17
	<p>“Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; e IV – Ciências</p>	<p>“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto</p>

<p>Áreas de Conhecimento</p>	<p>Humanas.</p>	<p>local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 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.”</p>
<p>Itinerários Formativos</p>	<p>§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em Linguagens; II – ênfase em Matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; V – formação profissional. § 7º É permitido ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa.</p>	<p>“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.</p>

		<p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p>
	PL n.º 6.840/13	Lei n.º 13.415/17
Mudança Curricular	<p>§ 4º A inclusão de novos conteúdos e componentes curriculares no ensino médio ficará submetida à deliberação do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>§ 10 A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.”</p>
Avaliação Externa	<p>§ 12 O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é componente curricular obrigatório dos cursos de ensino médio, sendo registrada no histórico escolar do aluno somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma do regulamento.</p>	<p>§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.</p>

Formação Docente	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas do conhecimento, conforme disposto no art. 36.”	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”
------------------	--	---

Quadro 1 - Quadro comparativo entre os Projetos de Lei n.º 6.840/135 e n.º 13.415/17.

Ainda de acordo com Ana Paula Corti (2019), os aspectos que mais se destacam são a ênfase nas áreas de conhecimento dentro do currículo e a adoção de itinerários formativos. Embora haja uma ideia geral de flexibilização curricular, a forma como isso se concretiza varia entre as propostas. Destaco três diferenças principais: a Lei n.º 13.415/17 foca na Base Nacional Comum (sem detalhá-la), relegando os componentes curriculares a um papel secundário e seguindo uma lógica de redução curricular e de carga horária. Em contraste, o PL n.º 6.840/13 visava ampliar a carga horária através da implementação do tempo integral.

A autora segue afirmando que o caráter neoliberal da proposta é claramente evidenciado na Lei n.º 13.415/17, em que a flexibilização é planejada para reduzir os gastos públicos com educação. Esse aspecto foi ampliado com uma nova proposta, recentemente apresentada ao Conselho Nacional de Educação, que permite que até 40% do ensino médio sejam oferecidos na modalidade de educação a distância, podendo chegar a 100% no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Barrios e Marchand (2020), a tradicional dualidade entre formação técnica e propedêutica no ensino médio continua a ser relevante hoje em dia. A dificuldade enfrentada pelos jovens do ensino médio em prosseguir com seus estudos desafia a estrutura da educação pública no Brasil.

As autoras também trazem reflexões sobre a precarização das políticas públicas para o Ensino Fundamental, cujos estudantes, principalmente os da classe de menor poder aquisitivo, deveriam estar na escola em tempo integral.

Barrios e Marchand (2020) afirmam que houve uma inversão das demandas educacionais com a reforma do Ensino Médio e que os jovens que frequentam a escola são, em sua maioria, arrimos de famílias com dificuldades econômicas.

Para elas,

O ensino médio no Brasil não dialoga com o direito a educação. O direito à educação ou os direitos assegurados não estão sujeitos a negociação política ou ao cálculo dos interesses sociais. Direito é direito!

O ponto de partida é o reconhecimento das desigualdades econômicas, logo, as regras devem prever e reconhecer as diferenças, e os menos favorecidos no Brasil. Todos que estão no ensino médio têm que ter o direito de estudar em pé de igualdade com aqueles que estão no ensino privado (Barrios; Marchand, 2020, p. 33).

Barrios e Marchand (2020) seguem afirmando que “os jovens do ensino médio hoje estão sem acesso ao sonho de cursar o ensino superior”.

Uma sociedade justa deve reconhecer que as desigualdades econômicas são definidoras, logo, para que todos possam estudar partindo de um ponto de igualdade, as condições precisam ser efetivadas. Não é o que acontece no Brasil da atualidade (Barrios; Marchand, 2020, p. 3).

A dualidade do Ensino Médio está expressa desde sua criação: o ensino propedêutico para as famílias de maior poder aquisitivo, com estudantes direcionados para as universidades, e o ensino profissionalizante para as famílias carentes, (re)produzindo as castas sociais, em que não há sinalização de mudança para os estudantes de baixa renda.

4.2 A nova Resolução do Novo Ensino Médio

A Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, reestrutura essa etapa de ensino no Brasil. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. A implementação das novas regras ocorrerá de forma gradual: a partir de 2025, para a primeira série, em 2026, para a segunda série, e em 2027, para a terceira.

A lei aumenta a carga horária mínima de formação geral básica, passando de 1.800 para 2.400 horas, com foco em áreas como português, inglês, ciências e artes, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, regulamenta os itinerários formativos, com carga mínima de 600 horas, que devem abranger áreas como linguagens, matemática, ciências naturais, ciências humanas e formação técnica e profissional, sendo que escolas devem oferecer pelo menos dois itinerários. Para cursos técnicos, a carga horária mínima da formação geral será de 2.100 horas, com possibilidade de 300 horas voltadas para conteúdos relacionados ao curso técnico.

5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nesta seção, apresentaremos um panorama político/educacional sobre o Ensino Médio em Minas Gerais e sobre sua implementação, além de um perfil da juventude.

5.1 O Ensino Médio em Minas Gerais a partir da década de 90

Em Minas Gerais, os governos seguiram as orientações do Ministério da Educação, mas percebe-se uma ligação íntima entre políticas específicas dos governantes de acordo com suas crenças e diretivas partidárias.

Para melhor entendimento das ações desenvolvidas no Estado de Minas Gerais, organizou-se a análise conforme os anos de governança, no período entre 1991 e 2023.

1991 a 1994

O governador Hélio Garcia estabeleceu o Programa de Qualidade Total em Educação, buscando atribuir às escolas maiores responsabilidades administrativas. Ocorreu no período uma alteração significativa da composição, estrutura e gestão da rede estadual de ensino.

1995 a 1998

Nessa época, o governador eleito foi Eduardo Azeredo, que complementou as mudanças iniciadas por seu antecessor e iniciou o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Esse programa constituiu uma tentativa de diminuir a taxa de defasagem por idade/ano de escolaridade dos estudantes mineiros. Foram implementados os projetos “Acertando o Passo” para o Ensino Fundamental dos anos finais e “A caminho da Cidadania” para o Ensino Médio. Ambos os projetos finalizavam os devidos períodos de estudo na metade do tempo. Houve uma concentração na formação propedêutica. Firmou-se parcerias público-privadas para o oferecimento dos cursos técnicos. Destaca-se, também, a municipalização de 2863 escolas estaduais, além da nucleação de escolas isoladas (principalmente na zona rural).

1999 a 2002

O governador Itamar Franco lançou o Projeto Escola Sagarana, constituído de um conjunto de planos e atitudes baseado no compromisso social com as futuras gerações. Sua meta era a garantia da matrícula de 80% dos concluintes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, gerando um aumento dessas turmas. Também estabeleceu a redução da idade para conclusão do Ensino Fundamental. O atendimento dos estudantes maiores de 18 anos deveria ser realizado pelas unidades do CESEC (Centro de Educação Continuada), telessalas e exames de suplência.

2003 a 2009

Permanecendo no poder por dois mandatos consecutivos, Aécio Neves implementou o Programa Choque de Gestão numa tentativa de melhoria da qualidade e redução de custos do serviço público. A Secretaria Estadual de Educação realizou a atualização dos conteúdos curriculares, o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e o aprimoramento dos recursos didáticos. Na formação dos estudantes, priorizou-se o mundo do trabalho, com a integração do Ensino Médio à Educação Profissional. O SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) passa a fazer parte dos projetos estruturados do estado, com atrelamento dos resultados ao prêmio de produtividade dos educadores.

2010 a 2014

Com a saída de Aécio para concorrer às eleições para presidente do Brasil, o vice-governador Antônio Anastasia assumiu o poder, sendo eleito para mais um período como governante de Minas Gerais. Anastasia deu continuidade ao Programa Choque de Gestão. Na época, houve a ampliação das oportunidades de acesso à educação profissional técnica através da criação de 400 mil novas vagas. Houve também a ampliação do número de vagas no turno diurno destinadas ao Ensino Médio regular para 75% em quatro anos. Houve, ainda, a criação do REM (Reinventando o Ensino Médio).

2015 a 2018

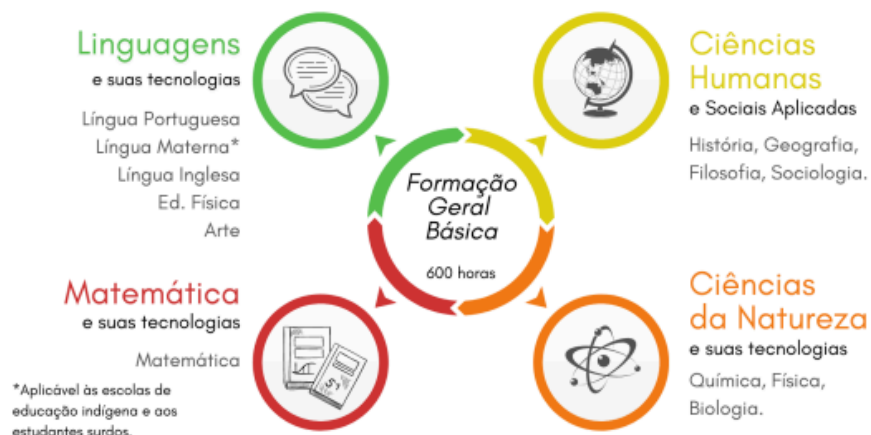
O governador Fernando Pimentel propõe ao estado uma gestão participativa através da nomeação de 60 mil servidores aprovados em concurso público e de uma proposta salarial negociada através das greves promovidas pelos educadores. Há uma mudança de foco da avaliação do SIMAVE, que passa dos resultados para o processo. A Educação em Tempo Integral passa a ser denominada Educação Integral e Integrada. Implementa-se o Plano de Convivência Democrática, buscando respeito à diversidade e trazendo novas políticas para a juventude. Há a proposta de um novo formato do Ensino Médio, extinguindo-se o REM.

2019 – atualmente

Romeu Zema é eleito para o período de 2019/2022 e reeleito para o período 2023/2026. Suas prioridades apontam para a privatização da educação no estado, com a municipalização das escolas através do Projeto Mãos Dadas e da gestão privada das escolas públicas no Projeto Somar, bem como da gestão pedagógica das escolas ligada ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), à Fundação de Gestão Integrada da Educação (GIDE), à Fundação Unibanco (Jovem de Futuro) e ao Programa Trilhas de Futuro, parceria com instituições privadas para o oferecimento de Cursos Técnicos. Para a regulamentação da Lei n.º 13.415/17 no Estado de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação publicou a Resolução n.º 4.692, em 29 de dezembro de 2021. Tal implementação começou com a adaptação do 1º ano do Ensino Médio em 2022, expandindo para o 2º ano em 2023, até que, em 2024, todas as turmas de Ensino Médio estejam no novo modelo de ensino.

5.2 O Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Com a reforma, o currículo do Ensino Médio mineiro deverá ser composto, de forma indissociável, obrigatoriamente, pela formação básica e itinerários formativos. A formação básica abrange as áreas de conhecimento referentes às Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



Fonte: SEE-MG

Já os itinerários formativos poderão ser compostos por projeto de vida, introdução ao mundo do trabalho, tecnologia e inovação, eletivas e aprofundamento nas áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional. No mesmo documento, afirma-se a possibilidade de parceria do estado com quaisquer outras instituições de ensino para a oferta em questão.



Fonte: SEE-MG

Nas diretrizes curriculares para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022, publicadas pelo Estado de Minas Gerais e encaminhadas para todas as escolas, apresentou-se o desenho curricular para o Novo Ensino Médio. Além disso, determinou-se a ampliação mínima da carga horária total de 2.500 (duas mil e quinhentas) para 3.000 (três mil) horas, sendo 1.800 (um mil e oitocentas) para a Formação Geral Básica e 1200 (um mil e duzentas) horas para o Itinerário Formativo. A carga horária anual será ampliada para 1000 horas, a partir de 2022, para todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio.

Para o ano de 2023, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou novo documento orientador estabelecendo que, para o 2º ano, os estudantes poderão fazer suas escolhas na Unidade Curricular do Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, de acordo com o Portfólio Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento e Manual do Estudante, em consonância com as possibilidades de cada unidade escolar, alinhadas à escuta dos

estudantes. Em seguida, também farão a escolha das Eletivas que irão compor seu Projeto Escolar, buscando maior diversidade no seu aprendizado.

	Unidade curricular (a escolher)	Componentes Curriculares		Carga horária semanal
		Macrotemas	Componentes Curriculares	
Aprofundamento em UMA Área do Conhecimento	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Olhar e ser visto: artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio Cultural	2 h/a
			Escrita Criativa	2 h/a
			Leitura e Escrita em Língua Estrangeira	2 h/a
			Artes do Movimento	2 h/a
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias	Matemática está em tudo	Educação Matemática Crítica	2 h/a
			Matemática na Construção da Cidadania	2 h/a
			Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2 h/a
			Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo	2 h/a
			Ciências Aplicadas	2 h/a
			Energia no Cotidiano	2 h/a
			Ciência das Radiações	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Juventudes	Identidade e Juventudes (CHS)	2 h/a
			Jovens e o Mundo Digital (CHS)	2 h/a
			Direitos e Deveres dos Cidadãos (CHS)	2 h/a
			Desenvolvimento Pessoal e Coletivo (CHS)	2 h/a

Aprofundamento em DUAS Áreas do Conhecimento	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/ MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)	2 h/a
			Cidadania e Inclusão (LGG)	2 h/a
			Linguagem Matemática na Construção da Cidadania (MAT)	2 h/a
			Matemática como Instrumento de Pesquisa (MAT)	2 h/a
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MAT/ CHS)	Economia e Trabalho	Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2 h/a
			Desenvolvimento Econômico (CHS)	2 h/a
			Matemática para Economia e Trabalho (MAT)	2 h/a
			Matemática e Visão de Finanças (MAT)	2 h/a

	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/CNT)	Cidadania Global: uma visão plural da sociedade	Linguagens e Tecnologias a Serviço da Cidadania Global (LGG)	2 h/a
			Educomunicação e Ambientalismo (LGG)	2 h/a
			Emergência Climática Global (CNT)	2 h/a
			Mulheres na Ciência (CNT)	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/CNT)	Cidades sustentáveis	Construção Coletiva nos Diversos Espaços (CHS)	2 h/a
			Problema e Ação (CHS)	2 h/a
			Cidade e Meio Ambiente (CNT)	2 h/a
			Urbanização Sustentável (CNT)	2 h/a
Aprofundamento nas QUATRO áreas de conhecimento	Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento (LGG/ MAT/ CHS/ CNT)	Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Práticas Comunicativas e Criativas	2 h/a
			Humanidades e Ciências Sociais	2 h/a
			Núcleo de Inovação Matemática	2 h/a
			Saberes e Investigação da Natureza	2 h/a

Fonte: SEE/MG

Para determinar a quantidade de eletivas/aprofundamento correspondente ao número de turmas previstas para o 2º ano do Ensino Médio, conforme tabela abaixo elaborada pela SEE/MG:

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

Miguel Arroyo nos questiona, em artigo publicado em 2014, sobre o significado de uma mudança que não vê professores e estudantes como referência, mas, sim, como transmissores e aprendizes. Ouvir esses atores que foram deixados de lado na atual reforma e analisar pontos positivos e negativos do Novo Ensino Médio.

Para Silva e Araújo (2022):

Passados mais de quatro anos da publicação da medida provisória, o cenário da implementação da reforma indica claramente um conjunto de retrocessos e de perdas de direitos, sobretudo quando analisamos as experiências das chamadas escolas-piloto criadas por meio de indução ao “Novo Ensino Médio”.

Faz-se necessário e urgente buscar a apresentação do estado da arte e da implementação de uma legislação unilateral e antidemocrática.

5.3 Juventudes e a reforma do Ensino Médio em Minas Gerais

O Ensino Médio é, idealmente, voltado para jovens com idades entre 15 e 18 anos. No entanto, devido a diversos fatores, incluindo altas taxas de repetência no Ensino Fundamental, o cenário real mostra que o Ensino Médio é frequentado por alunos de diferentes faixas etárias. Nesse contexto, é importante analisar o conceito de juventude, que é o público-alvo do Ensino Médio.

No que diz respeito à faixa etária, as definições variam e nem sempre há consenso. Por exemplo, as Nações Unidas consideram jovens as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde, uma agência da ONU focada na saúde, divide a adolescência em um processo fundamentalmente biológico, que abrange a faixa dos 10 aos 19 anos. Isso inclui a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Além disso, a OMS considera a juventude como uma categoria sociológica que envolve a preparação dos indivíduos para a vida adulta, abrangendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a legislação federal de 1990 que estabelece direitos específicos para as crianças e os adolescentes, define a adolescência como a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos. Isso a caracteriza como o período imediatamente posterior à infância. É importante notar que, de acordo com o ECA, a

adolescência não se confunde com juventude, diferentemente da definição da ONU e da OMS, que englobam uma parte dos adolescentes em sua definição de juventude.

É relevante ressaltar que, de acordo com os estudos da Sociologia da Juventude, a fase da juventude não se limita a um recorte etário, mas é, antes de tudo, uma categoria social. Ela é composta por sujeitos que compartilham as experiências de uma mesma geração. Entender os jovens apenas com base na idade seria uma simplificação inadequada de uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos domínios simbólicos e culturais, bem como aos fatores econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

É essencial evitar uma abordagem uniforme da juventude, pois variáveis como idade, desenvolvimento fisiológico e psicológico, grau de autonomia e independência, bem como a filiação a diferentes contextos sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e geográficos influenciam substancialmente a heterogeneidade dos jovens. Além disso, é importante reconhecer que todas essas dimensões desempenham um papel fundamental na construção da identidade dos jovens à medida que eles se inserem no contexto social (Leão; Dayrell; Reis, 2011; Leão; Carmo, 2014).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (Brasil, 2015) revelam que o Brasil possui um contingente de 33.070.000 jovens com idades entre 15 e 24 anos, sendo 10.638.000 jovens com idades entre 15 e 17 anos e 22.432.000 jovens com idades entre 18 e 24 anos (Brasil, 2015). Desse total de jovens, 15.931.000 estão matriculados em instituições de ensino, sendo que 9.044.000 (85%) pertencem ao grupo de 15 a 17 anos, enquanto 6.887.000 (30,7%) estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Dentre esses estudantes, 9.376.000 estão cursando o Ensino Médio, com 8.259.000 (88,1%) deles frequentando escolas públicas e 1.117.000 (11,9%), instituições de ensino particulares.

Com base nos dados fornecidos pela PNAD de 2015, torna-se evidente que a maioria expressiva dos jovens brasileiros está matriculada em escolas públicas. Isso levanta questões importantes a serem consideradas: quem são esses jovens alunos que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio no Brasil? Qual é a situação da juventude brasileira contemporânea? De que maneira a implementação da Lei n.º 13.415/2017 impacta a juventude no Brasil?

Diversas pesquisas, incluindo as conduzidas por Dayrell e Carrano (2014) e Leão (2018), corroboram a constatação de que a maioria significativa dos jovens matriculados no Ensino Médio em escolas públicas provém de famílias com baixo poder aquisitivo,

geralmente com renda per capita inferior a um salário mínimo. Esse fato representa uma das principais causas das elevadas taxas de evasão e abandono escolar entre esses jovens, visto que muitos deles ingressam no mercado de trabalho em busca de meios de subsistência e para obter acesso aos bens de consumo associados à juventude, como saídas para o cinema, idas a shoppings, bares e restaurantes, entre outras atividades.

Há um considerável percentual de jovens que não estão matriculados na escola e estão empregados, segundo resultados da pesquisa realizada por Dayrell e Carrano (2014). Segundo esses autores, a escola e o trabalho são projetos que se sobrepõem, dependendo da fase do ciclo de vida e das condições sociais que possibilitam a vivência da condição juvenil. Nesse contexto, o mundo do trabalho emerge como uma mediação eficaz e simbólica na experiência da condição juvenil, uma vez que, para uma parcela significativa de jovens, a vivência da juventude está intrinsecamente ligada ao fato de estarem empregados, o que lhes proporciona os recursos mínimos para o lazer, namoro e consumo (Dayrell; Carrano, 2014). Em outras palavras, como Dayrell (2007) destaca, "o trabalho também faz a juventude".

O percentual de jovens ocupados é maior entre os rapazes em comparação às moças, e isso pode ser justificado pelo fato de que, na sociedade brasileira contemporânea, ainda persiste a expectativa de que as moças desempenhem o papel de "dona do lar". Conseqüentemente, enquanto os jovens rapazes frequentemente buscam emprego para contribuir para a economia e o sustento da família, as jovens moças muitas vezes são incumbidas de cuidar dos irmãos mais novos ou assumir responsabilidades domésticas, permitindo que suas mães trabalhem (Dayrell; Carrano, 2014).

Uma considerável proporção dos jovens que estão empregados desempenha funções como empregados e trabalhadores domésticos, que são categorias de empregos informais. Essas ocupações geralmente não requerem um alto nível de formação e, frequentemente, apresentam uma carga horária de trabalho mais flexível, conforme indicado pelos dados da PNAD (2015).

Além disso, diversos outros motivos podem estar relacionados às causas do abandono e evasão escolar entre esses alunos. Essas razões incluem a necessidade de cuidar de irmãos mais novos para permitir que os pais trabalhem, a falta de identificação com o ambiente escolar e a exposição à violência, particularmente afetando os jovens negros, homens e economicamente desfavorecidos. Essa é a realidade que a maioria dos jovens

enfrenta no Ensino Médio público brasileiro. Esses jovens frequentemente têm oportunidades limitadas para viver suas experiências e construir seus sonhos e projetos futuros. Portanto, é crucial considerar essas demandas, necessidades e particularidades desses jovens ao pensar em currículos, conteúdos, estruturas organizacionais, cronogramas, espaços e métodos de avaliação na educação a fim de tornar o sistema educacional mais relevante e inclusivo para todos os estudantes.

Como se torna evidente, as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio até o momento não conseguiram efetivamente mitigar as desigualdades sociais persistentes, as quais têm um impacto direto nas trajetórias de vida de inúmeros jovens. Cada nova turma de estudantes que ingressa no Ensino Médio traz consigo os conflitos e contradições inerentes a uma estrutura social que é marcada pela exclusão, e esses fatores interferem na sua experiência educacional, apresentando novos desafios para o sistema escolar.

É legítimo questionar em que medida a Lei n.º 13.415/2017, bem como outras propostas em discussão, como a minoridade penal, ensino domiciliar, Ensino Médio a distância e privatização do Ensino Superior, não acaba por agravar ainda mais as desigualdades, tanto no âmbito educacional como no social. Há preocupações de que tais medidas possam anular conquistas obtidas por meio de lutas dos setores progressistas, especialmente porque a referida lei poderá resultar em um aumento nas taxas de evasão entre os jovens pertencentes às camadas populares.

É fundamental enfatizar que este estudo considera uma parte da juventude brasileira que, em sua maioria, frequenta escolas públicas e é composta por indivíduos pertencentes às classes sociais de baixa renda, inseridos em um contexto de profunda desigualdade social. A experiência da juventude nas camadas populares é particularmente árdua e desafiadora, como destacado por Dayrell (2007).

Além dos desafios inerentes à própria condição juvenil, como a incerteza, as dúvidas e as inseguranças sobre o presente e o futuro, esses jovens enfrentam dificuldades associadas à pobreza, uma vez que têm acesso limitado a recursos e opções de vida restritas. A busca pela sobrevivência cotidiana é uma grande preocupação para esses jovens, que vivenciam uma constante tensão entre a busca por recompensas imediatas e a construção de um possível projeto de futuro. Essas condições difíceis têm um impacto direto nas trajetórias de vida e nas perspectivas e significados que moldam a vivência juvenil.

Como resultado disso, a relação entre os jovens pobres e a escola expressa uma nova forma de desigualdade social. Por muito tempo, a escola foi vista como uma "ponte" para a mobilidade social, criando uma nova forma de dominação para as grandes parcelas da população que se sentem "forçadas" a frequentar a escola com o objetivo de obter um diploma e, conseqüentemente, um emprego. Entretanto, em uma sociedade marcada pela desigualdade, os jovens pobres não apenas são privados da oportunidade de acesso a empregos e condições materiais que lhes permitam vivenciar plenamente sua juventude, mas também enfrentam desigualdades no acesso aos recursos necessários para a construção de sua identidade. A escola, que poderia ser um dos espaços para facilitar esse acesso, muitas vezes falha nesta função. Em vez disso, ela frequentemente contribui para a produção do fracasso escolar e pessoal devido a processos educacionais e avaliativos excludentes que, ao invés de acolherem o aluno jovem, rotulam-o como "incapaz", "preguiçoso" ou "desinteressado".

Um aspecto crucial que merece destaque é a falta de reconhecimento dos jovens como agentes no processo de formulação e implementação de políticas públicas. No contexto das propostas de reestruturação do Ensino Médio no Brasil, isso se traduz na ausência de espaços significativos para que os estudantes possam expressar suas opiniões e contribuições. O movimento de ocupações de escolas da rede estadual em vários estados do Brasil em 2016, em protesto contra a Medida Provisória n.º 746/2016 e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241/55, amplamente conhecido como "Primavera Secundarista", não conseguiu estabelecer diálogos eficazes entre o Ministério da Educação e os jovens. Além disso, as demandas apresentadas pelos estudantes não foram atendidas.

Essa postura reflete a invalidação e o silenciamento da voz dos alunos e se baseia na concepção limitada que os adultos têm da juventude, considerando-a uma fase de imaturidade, problemática e transitória. Essa visão permeia o cotidiano escolar e influencia a percepção de professores, diretores e gestores. De acordo com essa perspectiva, a juventude se justifica apenas pelo que "virá a ser" no futuro, em vez de valorizar as experiências vividas no momento atual. Essa abordagem reproduz a ideia de que os jovens têm pouco a contribuir em relação ao Ensino Médio, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos de direitos e cidadãos com capacidade de opinar e tomar decisões sobre o rumo da escola (Leão, 2018).

Nessa perspectiva, os jovens são considerados sujeitos histórico-sociais, moldados por um tempo específico e diversos em suas experiências, assim como variados são as identidades e espaços sociais dentro de uma determinada sociedade. A "condição juvenil" abrange tanto as condições objetivas e estruturais que determinam as oportunidades e limitações da vivência dessa fase da vida quanto as representações sociais e a forma como cada sociedade, em diferentes épocas e contextos, lida com esses sujeitos, estabelecendo seus direitos e deveres (Leão, 2018).

A condição juvenil tem se desenvolvido em resposta a profundas transformações socioculturais que ocorreram no mundo ocidental. Nesse processo, a juventude passou a ganhar destaque como um grupo social nas sociedades ocidentais modernas, principalmente devido à expansão da industrialização e ao processo de urbanização das sociedades capitalistas, que ocorreu no final do século XIX e se intensificou no período pós-guerra, acompanhado da massificação da educação e do consumo. Essas mudanças são resultado da redefinição das concepções de tempo, espaço, reflexividade e outras dimensões, contribuindo para a criação de uma nova estrutura social (Dayrell, 2007).

Portanto, as representações e significados associados à adolescência e juventude estão intrinsecamente ligados à construção social, histórica, cultural e relacional, moldados por diferentes períodos e processos históricos, sociais e culturais específicos. Nesse contexto, é válido afirmar que a juventude é uma categoria social que se desenvolve ao longo da história e é moldada pela sociedade em diferentes contextos (Dayrell; Carrano, 2014).

6 RESULTADOS

Nesta seção, procuramos apresentar os resultados da pesquisa, elaborando um quadro comparativo e buscando as ideias principais em cada texto lido. A pesquisa descrita foi realizada nos meses de julho e agosto de 2024.

6.1 Resultados do portal da CAPES

Utilizando o termo “Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais”, encontramos os seguintes documentos no portal da CAPES:

ANDRADE, C. R. B. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

BARBOSA, B. M. **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. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.60222021>.

SANTOS, D. M. **A reforma do ensino médio**: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SILVA, F. P. C. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

Já com o termo “Novo Ensino Médio em Minas Gerais”, não houve correspondência dentro do espaço temporal determinado, o mesmo ocorrendo quando se utiliza “Lei 13.415/2017 em Minas Gerais”. Também não há resultados para “Resolução nº 4.692 (SEE/MG)”.

6.2 Resultados do Portal de Periódicos da CAPES

Utilizando o termo “Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais”, encontramos 24 documentos. Empregando como critério de exclusão aqueles que não abordam a Educação, restaram 12 artigos. Ao se excluir documentos que se referem a um componente curricular

específico, restaram 11. Utilizando, ainda, o critério de exclusão dos artigos que não retratam o Estado de Minas Gerais, restaram 08 artigos.

ANDRADE, C.; DUARTE, A. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**. v. 48, 2023. DOI 10.1590/2175-6236120376vs01.

CUSATI, I.; SANTOS, N. E. P.; CUSATI, R. C. Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros? **Concilium**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 391–403, 2022. DOI 10.53660/CLM-141-158.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 36, n. 1, 2020.

LEME, R. B.; RUIZ, M. J. F.; GARCIA, S. R. O. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87–100, 2019. DOI 10.17648/2238-037X-trabedu-v28n3-9854.

PINTO, S.; MELO, S. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 37, n. 1, 2022.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 40, n. 40, 2024.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, 1993.

RODRIGUES, L. C. E.; SOUZA, V. A. Projeto Somar e a privatização da gestão da educação pública no estado de Minas Gerais, Brasil. **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 204–228, 2023. DOI 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p204-228.id1502.

SILVA, R. A. D.; CONCEIÇÃO, G. L. O impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação: a ótica dos docentes do IF sudeste MG campus Santos Dumont sobre as mudanças na prática pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. e13607, 2023. DOI 10.15628/rbept.2023.13607.

Já com o termo “Novo Ensino Médio em Minas Gerais”, filtrando os trabalhos abertos e que respondem às Ciências Humanas, retornaram 30 documentos.

Utilizando como critério de exclusão os documentos que se referem a um componente curricular específico ou que não dizem respeito à implementação do Novo Ensino Médio, restaram 07 documentos. Empregando, ainda, o critério de exclusão dos artigos que não retratam o Estado de Minas Gerais e que aparecem na pesquisa anterior, restaram 02 artigos.

FIGUEIREDO, J. S. B. A política da educação básica de ensino médio em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 14, n. 6, p. 9746–9769, 2023. DOI 10.7769/gesec.v14i6.2331.

GOMES, H. F. **O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

Quando se utiliza o termo “Lei 13.415/2017 em Minas Gerais”, são 08 artigos localizados. Destes, utilizando como critério de exclusão os documentos que se referem a um componente curricular específico e que não dizem respeito à implementação do Novo Ensino Médio, restaram 04 documentos. Aplicando, ainda, o critério de exclusão dos artigos que não retratam o Estado de Minas Gerais e que aparecem na pesquisa anterior, não houve adição de novos documentos. Não há resultados para “Resolução nº 4.692 (SEE/MG)”.

6.3 Resultados do Google Acadêmico

Utilizando o termo “Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais”, encontramos 04 documentos. Utilizando o critério de texto que já apareceu em pesquisa anterior, restaram 03 artigos.

ANTUNES, M.; LINHARES, I.; BELETI, R. **Reforma Curricular do Ensino Médio em Minas Gerais**: uma análise a partir dos ordenamentos legais.

CUSATI, I.; SANTOS, N. E. P.; CUSATI, R. C. Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros? **Concilium**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 391–403, 2022. DOI 10.53660/CLM-141-158.

SOARES, R. S.; RAMALHO, M. L. Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: Arcabouço legal da implantação. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI 10.34019/2447-5246.2023.v28.41146.

Já com o termo “Novo Ensino Médio em Minas Gerais”, retornaram 08 documentos. Utilizando como critério de exclusão os documentos que apontam para um componente curricular específico, além do critério de não retratar o Estado de Minas Gerais, restou 01 artigo. Utilizando o critério de texto que já apareceu em pesquisa anterior, não restou artigo.

Quando se utiliza o termo “Lei 13.415/2017 em Minas Gerais”, não há nenhum documento correspondente, o mesmo acontecendo com o termo “Resolução nº 4.692 (SEE/MG)”.

6.4 Planilha de organização e sistematização dos trabalhos encontrados

A partir da leitura preliminar dos trabalhos encontrados, elaboramos uma planilha para organizar os textos em ordem cronológica com os dados de vinculação à universidade, palavras-chave, problemas de pesquisa, metodologias e resultados encontrados. Somente três dos trabalhos não foram produzidos por universidades mineiras, mas tratavam do mesmo assunto de implementação do Ensino Médio. É importante salientar que a grande maioria dos problemas de implementação foram os mesmos em todos os estados brasileiros.

Apresentamos aqui a planilha:

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/REGIÃO	ANO	PALAVRAS-CHAVE	PROBLEMA DE PESQUISA	METODOLOGIA	RESULTADOS
O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Heyde Ferreira Gomes, Suzana dos Santos Gomes	UFMG	2019	Políticas públicas; Reforma; Novo Ensino Médio; Tempo integral.	Investigar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e integrado na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais	Revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e análise do conteúdo dos dados.	Os resultados indicaram demandas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio, a saber: investimento na formação continuada dos professores; oferta de um projeto efetivo de Educação Integral e Integrada, visto que se observou se tratar de uma proposta de ampliação da carga horária do aluno dentro da escola, sem que seja promovido, de fato, um ensino que oportunize uma educação integral de qualidade física e material; e maior aproveitamento do espaço-tempo das atividades pedagógicas.

A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016–2018)	Francely Priscila Costa e Silva	UFMG	2019	Políticas Educacionais; Formulação de Políticas Públicas; Reforma do Ensino Médio (2017); Influência dos Organismos Internacionais.	Analisar a formulação da política para o Ensino Médio no governo de Michel Temer (2016–2018), a qual se deu, inicialmente, via Medida Provisória n.º 746/2016 e culminou com a Lei n.º 13.415/2017.	Foi efetuada pesquisa bibliográfica, documental e de dados estatísticos relativos ao Ensino Médio.	Flexibilização é a palavra-chave do mundo globalizado e está presente nas reformas de Estado produzidas no âmbito desse movimento global, pois buscou-se passar da construção de Estados como mediadores da relação capital/trabalho, por meio das políticas sociais públicas, para subordiná-los à força de mercado, com uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo.
--	---------------------------------	------	------	---	---	--	---

<p>A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas</p>	<p>Beatriz Menezes Barbosa</p>	<p>UFU</p>	<p>2019</p>	<p>Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio; Neoliberalismo.</p>	<p>Analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a implementação da reforma do EM, concretizada por meio da Lei Federal n.º 13.415, de 2017, nas escolas de Minas Gerais.</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa, análise documental das diretrizes e orientações para a organização do trabalho pedagógico das escolas e pesquisa bibliográfica.</p>	<p>O Ensino Médio, nesta perspectiva, é repensado a fim de garantir a manutenção do sistema capitalista, sendo uma reforma realizada pelas empresas e para as empresas. A dicotomia do Ensino Médio entre um ensino profissionalizante, e propedêutico, dar-se-á de maneira clara e palpável; à escola pública caberá a formação profissionalizante e, à escola privada, a educação propedêutica.</p>
---	--------------------------------	------------	-------------	---	--	---	---

<p>A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador</p>	<p>Renata Bento Leme, María José Ferreira Ruiz, Sandra Regina de Oliveira Garcia</p>	<p>UFMG</p>	<p>2019</p>	<p>Política Educacional; Ensino Médio; Educação Profissional.</p>	<p>Apresentar os caminhos históricos que levaram o atual governo federal a sancionar a Lei n.º 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio. Objetiva, ainda, discutir a tendência histórica da interferência dos empresários na elaboração das políticas</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>Conclui destacando que as políticas para a educação, historicamente, são elaboradas em um contexto de disputa entre projetos muito diferentes de sociedade e mediatizadas pelos confrontos entre as classes antagônicas. Assim, reforçam a oferta de uma educação para formação da força de trabalho que atenda aos interesses do empresariado e se afastam do ideal de formação humana e plena dos sujeitos sociais.</p>
---	--	-------------	-------------	---	--	---	--

					educacionais voltadas para o Ensino Médio e para a educação profissional no Brasil.		
O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Heyde Ferreira Gomes, Suzana Gomes	UFMG	2019	Políticas Públicas Educacionais; Reforma; Novo Ensino Médio; Educação Integral; Juventudes.	Investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio”, na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da aprovação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a fim de conhecer e	Revisão de literatura, pesquisas documental e de campo.	A organização temporal proposta no currículo da escola está aquém das necessidades do modelo integral, expondo a fragilidade do planejamento da jornada escolar e do currículo estruturado. Também se tem atrelado a esse contexto os depoimentos dos alunos de que a intensa quantidade de horas frequentadas dentro do ambiente escolar está impondo a eles um sofrimento físico e psíquico.

					analisar como o Tempo Integral influencia os processos de ensino-aprendizagem e a prática docente.		
A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei n.º 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Koepsel Navarro, Sandra Regina de Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisz	UEM UEL	2020	Política Educacional; Ensino Médio; BNCC	A relação entre a Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM	Pesquisa bibliográfica e documental.	A reforma traz traços reacionários e de acentuação da desigualdade educacional que impactam a formação da juventude e o trabalho desenvolvido pela escola.

<p>A Reforma do Ensino Médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais</p>	<p>Daniel Marques dos Santos</p>	<p>UFMG</p>	<p>2021</p>	<p>Reforma do Ensino Médio (2017); Ação Pública; Teoria da Regulação; Rede Federal; Colégio Militar.</p>	<p>Analisar o processo de implementação da REM/2017 procurando compreender as possíveis articulações existentes entre os espaços de tomada de decisão e os espaços locais no qual a ação prevista ocorre.</p>	<p>Revisão bibliográfica, pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e estudantes.</p>	<p>As modificações promovidas pela REM tendem a imprimir ao EM uma identidade preparatória para a continuidade dos estudos em IES, sejam civis ou militares; por conseguinte, as atividades desenvolvidas nos itinerários formativos e na extensão da jornada (contraturno) são focadas na preparação dos discentes para esses exames.</p>
--	----------------------------------	-------------	-------------	--	---	--	--

<p>Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro</p>	<p>Samilla Nayara dos Santos Pinto, Savana Diniz Gomes Melo</p>	<p>UFMG</p>	<p>2021</p>	<p>Novo Ensino Médio; BNCC; currículo; Minas Gerais.</p>	<p>Analisar o conjunto de políticas curriculares dirigidas ao Ensino Médio em nível nacional, no período de 1990 a 2018, e sua expressão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para tanto, buscou-se apreender as definições da Lei</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>As considerações desse estudo sinalizam que as novas configurações dirigidas à última etapa da educação básica convergem para uma formação destituída de sentido crítico e voltada para a aplicabilidade de conteúdos orientados por uma lista de competências e habilidades. O discurso de flexibilização é retomado na definição dos itinerários formativos, enfatizando o empreendedorismo como elemento-chave para atender aos requerimentos econômicos; além disso, há forte tendência à privatização do Ensino Médio tanto por meio de parcerias com o setor privado para a oferta desses itinerários quanto pela possibilidade de</p>
---	---	-------------	-------------	--	---	---	---

					n.º 13.415/2017, da Base Curricular desta etapa de ensino e do <i>Currículo</i> <i>Referência de</i> <i>Minas Gerais,</i> aprovado no fim de 2020.		implementação de escolas públicas com gestão privada, como vem sendo anunciado pelo Governo de Minas Gerais.
--	--	--	--	--	---	--	--

<p>O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local</p>	<p>Camila Raquel Benevenuto de Andrade</p>	<p>UFMG</p>	<p>2021</p>	<p>Ensino Médio; Educação e estado - Minas Gerais; Reforma do ensino; Escolas de tempo integral - Regulamentação - Minas Gerais; Educação; Brasil (Lei n.º 13.405, de 16 de fevereiro de 2017); Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo</p>	<p>Identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, proposta pela Lei n.º 13.415 de 2017.</p>	<p>Metodologia qualitativa, com a pesquisa de campo.</p>	<p>Os dados mostram que os sujeitos das escolas possuem uma relativa autonomia em suas ações a partir das orientações vindas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e, com isso, têm criado as próprias estratégias de implantação das atividades propostas pelo programa, mesmo que sejam em aspectos específicos, adaptando o que estava previsto para o Ensino Médio em Tempo Integral às condições de trabalho e à infraestrutura existentes nas escolas, ao mesmo tempo em que o Estado exerce o seu papel de regulador das políticas educacionais, por meio da regulação institucional e de controle.</p>
--	--	-------------	-------------	---	--	--	---

				Integral (Brasil).			
Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar	Neide Elisa Portes dos Santos, Iracema Campos Cusati, Maria Auxiliadora Miguel Jacob, Raphael Campos Cusati	Belo Horizonte	2022	Ensino Médio; Projeto Somar; Gestão Escolar; Gestão Compartilhada; Dirigente escolar.	Analisar o paradigma de gestão instituído pelo Projeto Somar nas escolas, problematizando sobre a concepção de gestão compartilhada, delineada pela proposta.	Revisão bibliográfica e análise documental.	A dualidade expressa no desenho da gestão compartilhada, revelando uma antítese à faceta democrática, embora ocorra um apelo à participação da família na escola, inclusive, no acompanhamento do desempenho dos filhos. No entanto, fica subentendida a existência de uma faceta neoliberal, encoberta pela bandeira da participação; a família e a escola são corresponsáveis pelo desempenho dos alunos.

<p>Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros?</p>	<p>Iracema Campos Cusati, Neide Elisa Portes dos Santos, Raphael Campos Cusati</p>	<p>UPE UEMG Faculdade de Viçosa</p>	<p>2022</p>	<p>Ensino Médio; Educação Profissional; Trabalho docente; Gestão educacional; Qualidade do ensino.</p>	<p>Objeto de estudo é o projeto proposto pelo governo do Estado de Minas Gerais voltado à implementação da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Federal nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 - Projeto Somar.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, documental e de campo de abordagem qualitativa-descritiva.</p>	<p>O governo mineiro abriu processo de seleção para direção das escolas-piloto do Projeto Somar. Ainda que os pré-requisitos para a investidura nos cargos de diretor e vice-diretor (pedagógico e administrativo) sejam ser servidor efetivo e possuir formação na área de educação, há que se considerar que o cargo é comissionado sem a participação da comunidade no processo de escolha - o que já sinaliza mudanças no papel do gestor.</p>
--	--	---	-------------	--	---	---	--

<p>A política da educação básica de ensino médio em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais</p>	<p>Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo</p>	<p>Sindicato das Secretárias do Estado de São Paulo</p>	<p>2023</p>	<p>Política Educacional; Ensino Médio; Tempo Integral.</p>	<p>Compreender a concepção e a organização da política pública educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de Ensino Médio em Tempo Integral.</p>	<p>Revisão de literatura e documental.</p>	<p>Os resultados mostram que a educação integral tem que ser estruturada visando ao aprendizado em que as ações de integralidade aconteçam para o desenvolvimento educacional integral dos sujeitos. O que se observa, perante os quadros apresentados, é que ela surge como tentativa de melhorar os índices educacionais. Esse estudo contribui para que outros sejam realizados sobre a implementação do EMTI no Estado de Minas Gerais,</p>
--	---	---	-------------	--	---	--	---

							<p>trazendo novos aspectos e novas demandas, bem como o ponto de vista dos atores escolares, pontos positivos e pontos a serem aperfeiçoados, considerando que o EMTI está como política pública educacional há poucos anos no Estado de Minas Gerais.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais	Camila Raquel Benevenuto de Andrade, Adriana Bogliolo Sirihal Duarte	UFRGS	2023	Ensino Médio de Tempo Integral; Ensino Médio (2017); Regulação; Ação Pública.	Identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação local e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, proposta pela Lei n.º 13.415 de 2017, que promulgou	Estudo documental e empírico (entrevistas semiestruturadas).	Os atores locais, aqueles que estão na escola, desde a direção até os estudantes, têm se organizado com a estrutura que possuem, os recursos que obtêm e a equipe disponível ou contratada especificamente para implementar essa política. Na realidade, frente à precariedade de espaços, de infraestrutura e de pessoal, eles têm se reinventado para traduzir e responder, dentro dos limites postos, às demandas que surgem da SEE/MG, dos docentes e dos estudantes.
---	--	-------	------	---	---	--	---

					a Reforma do Ensino Médio no Brasil.		
--	--	--	--	--	--	--	--

O impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação	Rosanna Silva, Gabriel Luís da Conceição	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	2023	Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Educação Profissional e Tecnológica; Prática pedagógica.	Investigar a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/17, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e seus possíveis impactos na ótica docente.	Pesquisa exploratória, quanto ao propósito, e, quanto ao tipo de abordagem, uma análise qualitativa.	Os resultados obtidos apontaram que, apesar de a grande maioria não ter conhecimento profundo sobre as diretrizes que regem a Educação Profissional e Tecnológica e o Novo Ensino Médio, na percepção dos docentes, as suas finalidades não são claras o suficiente, o que poderá resultar em diversos impactos negativos na prática pedagógica, bem como na formação dos discentes.
--	--	--	------	---	---	--	--

<p>Projeto Somar e a privatização da gestão da educação pública no estado de Minas Gerais, Brasil</p>	<p>Lara Cristina Evaristo Rodrigues, Vilma Aparecida de Souza</p>	<p>UFU</p>	<p>2023</p>		<p>Investigação do Projeto Somar, como parte dos programas e ações implementados na área da Educação na gestão do governador Romeu Zema (2019-2022) no Estado de Minas Gerais, Brasil.</p>	<p>Pesquisa documental e entrevista.</p>	<p>As análises acerca do Projeto Somar mostram que essa experiência representa uma forte estratégia para o avanço da privatização da educação mineira. Os dados e análises mostram que esse modelo de gestão compartilhada se apresenta como um meio de enfraquecer a educação pública e de desvalorizar os educadores, além de representar um primeiro passo do projeto de privatização e de desresponsabilização do governo estadual sobre a educação. Além disso, ataca a carreira docente de várias formas, seja pelo remanejamento de servidores ou pelo contrato temporário de professores</p>
---	---	------------	-------------	--	--	--	--

							<p>pele regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Em todos os casos, a categoria se torna refém dos interesses da reforma empresarial.</p>
<p>Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais: arcabouço legal da implantação</p>	<p>Renata Simão Soares, Mara Lúcia Ramalho</p>	<p>UFJF (revista) UFVJM</p>	<p>2023</p>	<p>Educação Básica; Novo Ensino Médio; Legislações.</p>	<p>Conhecer, numa sequência cronológica de publicações, as principais legislações que ensejaram a implantação do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais.</p>	<p>Análise documental.</p>	<p>Para finalizar, pode-se mencionar que, apesar das percepções acerca das legislações necessárias à implantação do Novo Ensino Médio, não se poderia pautar em um posicionamento ingênuo de que somente a existência de normativas poderá garantir o sucesso na implantação.</p>
<p>A reforma do Ensino Médio a partir da produção bibliográfica:</p>	<p>André Randazzo Ortega, Rayane Oliveira da Silva, Joana</p>	<p>UFV</p>	<p>2023</p>	<p>Reforma do Ensino Médio; Redes Estaduais; Levantamento bibliográfico.</p>	<p>Compreender a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil.</p>	<p>Análise bibliográfica.</p>	<p>O estudo nos mostrou a importância desse debate no conteúdo dos trabalhos analisados, ao passo que desvelou um pouco mais sobre a profusão e</p>

primeiras aproximações	D'arc Germano Hollerbach						complexidade das formas e níveis através dos quais os setores privados se fazem presentes nessa política educacional, desde os financiamentos do Banco Mundial, passando pela busca da formação de mão de obra barata e culminando na atuação de instituições como o ICE.
------------------------	--------------------------------	--	--	--	--	--	---

Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado	Sérgio Feldemann de Quadros, Nora Krawczyk	UFMG	2024	Empresariado; pedagogia das competências; accountability; protagonismo juvenil; Ensino Médio.	Qual o conteúdo, suas características e as racionalidades subjacentes ao projeto de educação pública para a juventude proposto pelo empresariado e colocado em marcha com a reforma do Ensino Médio? E por que se pode afirmar que esse	Pesquisa com fontes primárias e secundárias: documentos elaborados por fundações empresariais - com destaque para o Todos pela Educação e o Instituto Unibanco; documentos legislativos e normativos; e audiências públicas da MP746/2016.	Conclui-se que a ação empresarial que promove um projeto educacional para a classe trabalhadora se constitui em dispositivos que adequam a formação dos jovens às demandas das novas organizações gerenciais do trabalho, consolidando uma expansão da racionalidade do capital do espaço de produção para o espaço de reprodução social - nesse caso, a escolarização dos trabalhadores - e se materializa na escola por meio de discursos e práticas que subjetivam essa racionalidade, como as competências socioemocionais, o accountability e o protagonismo juvenil.
---	--	------	------	---	---	--	--

					projeto se coaduna com interesses do capital na fase atual de reprodução social e no contexto da reestruturação produtiva?		
--	--	--	--	--	---	--	--

6.5 Sistematização dos resultados por categorias temáticas

A sistematização dos resultados se deu através do levantamento dos principais pontos abordados pelos trabalhos analisados. Não foi significativo separar as análises por fontes de pesquisa por tratarem praticamente dos mesmos assuntos e pelos trabalhos se repetirem nessas mesmas fontes. A partir daí, houve a elaboração das categorias temáticas.

a) O golpe de 2016 e a Lei n.º 13.415/2017

O golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016 provocou uma série de transformações políticas e econômicas no Brasil, refletindo em diversas áreas da Administração Pública, incluindo a Educação. A Lei do Novo Ensino Médio, sancionada em 2017, representa um dos marcos mais significativos dessas mudanças, com a promessa de modernizar e flexibilizar o currículo escolar. No entanto, essa reforma tem sido criticada por acentuar a mercantilização da educação no país, um fenômeno que pode comprometer a qualidade e a equidade do sistema educacional. Este texto dissertativo-argumentativo examina como a Lei do Novo Ensino Médio está interligada com o processo de mercantilização da educação e discute as implicações dessa tendência para o futuro da educação brasileira.

O golpe, supracitado, culminou com a destituição da presidente Dilma Rousseff, abriu um período de intensas mudanças na Administração Pública, com ênfase em reformas que visavam à recuperação econômica e fiscal. No campo da Educação, a Lei do Novo Ensino Médio foi introduzida como uma solução para modernizar o sistema, prometendo uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho e maior flexibilidade no currículo escolar. Contudo, a implementação da reforma revelou preocupações crescentes sobre a mercantilização da Educação, um conceito que se refere à crescente influência do mercado na definição e na gestão do sistema educacional.

A Lei do Novo Ensino Médio introduziu a ideia de itinerários formativos, permitindo que os alunos escolham áreas de estudo mais alinhadas com seus interesses e com as demandas do mercado de trabalho. Essa flexibilização do currículo visava oferecer uma educação mais personalizada e prática, prometendo preparar melhor os estudantes para o

mundo profissional. No entanto, a implementação dessa medida gerou preocupações sobre a mercantilização da Educação, refletida na forma como a Educação passou a ser moldada em função dos interesses do mercado.

Um dos principais problemas associados à mercantilização da Educação é a desigualdade no acesso aos recursos e oportunidades. A ênfase na formação técnica e profissional pode acentuar a disparidade entre escolas públicas e privadas, com as instituições privadas, que têm mais recursos, oferecendo um leque mais amplo de itinerários e melhores condições para a formação dos alunos. Em contraste, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades para implementar as mudanças propostas pela reforma devido à falta de recursos e infraestrutura, exacerbando a desigualdade educacional.

Além disso, a pressão para alinhar a Educação às demandas do mercado pode levar a uma visão reducionista do papel da escola, enfatizando a formação de mão de obra qualificada em detrimento de uma educação integral e crítica. A ênfase em habilidades práticas e tecnológicas, embora importante, pode desviar o foco de aspectos fundamentais da Educação, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação cidadã e a promoção de valores democráticos. A mercantilização da Educação, portanto, pode resultar em um sistema que prioriza a empregabilidade imediata em vez de preparar os alunos para desafios complexos e diversificados.

A reforma também levanta questões sobre a formação e o preparo dos professores para lidar com as novas diretrizes. A necessidade de atualização pedagógica e a adequação ao novo currículo requerem investimentos que muitas vezes não são proporcionados de forma equitativa. A falta de suporte adequado para os educadores pode comprometer a qualidade da implementação da reforma e, por consequência, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A partir do golpe civil, jurídico, parlamentar e midiático imposto à presidente Dilma Roussef citado por Barbosa (2019), Silva (2019), Quadros e Krawczyk (2024) e a tomada do poder pelo então vice-presidente Michel Temer, houve a tramitação da Lei n.º 13.415/2017, instituindo o Novo Ensino Médio no Brasil. A mudança foi impositiva, sem ouvir as partes interessadas — profissionais da educação e seus estudantes.

A Lei n.º 13.415 teve grande influências de organizações internacionais (Banco Mundial, Unicef, OCDE e Unesco) e empresas privadas, atendendo às imposições do capitalismo e do neoliberalismo através da flexibilização do currículo, subordinando o Ensino Médio à força do mercado, em que a Educação em si pode ser vista como uma mercadoria, e não como direito garantido aos seus estudantes, segundo os trabalhos de Barbosa (2019); Leme, Ruiz e Garcia (2019); Silva (2019); Quadros e Krawczyk (2024); Pinto e Melo (2021); Andrade (2021); Rodrigues e Souza (2023); Ortega, Silva e Hollerbach (2023).

b) Aspectos do neoliberalismo na Educação

O neoliberalismo, segundo Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto (2014), começou a ser desenvolvido na década de 1940, mas só começou a ser implementado na década de 1970, quando a crise do petróleo provocou uma severa recessão econômica. Nesse contexto, para alcançar a estabilidade monetária, um governo que siga princípios neoliberais deve cortar os gastos com bem-estar social, que incluem despesas com saúde, educação e previdência, e restabelecer a taxa "natural" de desemprego. Isso significa criar uma reserva de mão de obra para enfraquecer o poder dos sindicatos. Além disso, é necessário reduzir impostos sobre os rendimentos mais altos. Com essas medidas, uma nova forma de "desigualdade saudável" seria instaurada, promovendo o funcionamento do capitalismo e o crescimento dos lucros. Sobre esse tema, encontramos os trabalhos de Beatriz Menezes Barbosa (2019), Renata Bento Leme, María José Ferreira Ruiz e Sandra Regina de Oliveira Garcia (2019), Francely Priscila Costa e Silva (2019), Koepsel Navarro, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz (2020), Sérgio Feldemann de Quadros e Nora Krawczyk (2024), Samilla Nayara dos Santos Pinto e Savana Diniz Gomes Melo (2021) e André Randazzo Ortega, Rayane Oliveira da Silva e Joana D'arc Germano Hollerbach (2023), que tratam, respectivamente, das seguintes problemáticas: a garantia do sistema capitalista, a oferta da educação para a formação de força de trabalho, a apresentação do Estado enquanto mediador na relação capital/trabalho e sua subordinação à força do mercado, a iniciativa empresarial que implementa um projeto educacional voltado para a classe trabalhadora que serve para ajustar a formação dos jovens às necessidades das novas estruturas gerenciais do trabalho, o conceito de flexibilização reincorporado na elaboração dos caminhos

educacionais, destacando o empreendedorismo como um componente essencial para satisfazer às demandas econômicas, a presença do setor privado na educação pública e sua busca por mão de obra barata. As evidências encontradas reforçam que a articulação entre o sistema capitalista e a educação revela um padrão claro de alinhamento das instituições educacionais com as exigências do mercado. A oferta de educação voltada para a formação de uma força de trabalho adequada às novas estruturas gerenciais do trabalho reforça a função da educação como ferramenta de adaptação às demandas econômicas, refletindo a subordinação do Estado à lógica do mercado. A flexibilização dos itinerários formativos e a ênfase no empreendedorismo como elemento crucial para atender aos requisitos econômicos ilustram como a educação é moldada para servir aos interesses capitalistas. A crescente presença do setor privado na educação pública, com sua busca por mão de obra barata, evidencia uma tendência de privatização que prioriza a eficiência econômica em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, a integração da educação com os objetivos capitalistas não apenas reforça a função da escola como um meio de produção de capital humano, mas também manifesta uma visão que coloca o mercado no centro das políticas educacionais, subordinando o processo educativo aos imperativos econômicos e às exigências do setor privado.

c) O Ensino Médio em Tempo Integral e a educação profissionalizante

Conforme os estudos de Pires e Silva (2022), a nomenclatura Ensino Médio em Tempo Integral — EMTI — foi criada em 2017, denominando a ampliação da oferta e da jornada escolar dos estudantes do segmento. Encontramos, sobre esse tema, os textos de Beatriz Menezes Barbosa (2019), Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo (2023), Camila Raquel Benevenuto de Andrade (2021), Adriana Bogliolo Sirihal Duarte (2023) e Heyde Ferreira Gomes e Suzana dos Santos Gomes (2019), que tratam, respectivamente das seguintes problemáticas: a divisão do Ensino Médio entre um enfoque profissionalizante e um propedêutico será evidente e distinta — a responsabilidade pela formação profissionalizante será atribuída às escolas públicas, enquanto as escolas privadas se encarregarão da educação propedêutica; o surgimento da modalidade enquanto busca pela melhoria dos índices

educacionais; a adaptação do que estava previsto para o Ensino Médio em Tempo Integral às condições de trabalho e à infraestrutura existentes nas escolas; a expansão da carga horária dos alunos na escola que não resulta, efetivamente, em uma educação integral de alta qualidade, tanto física quanto material; a estrutura temporal sugerida pelo currículo escolar não atende adequadamente às exigências do modelo integral, revelando a fragilidade no planejamento da jornada escolar e na organização do currículo. A tendência de oferta da ampliação do tempo de permanência na escola através da Educação em Tempo Integral aponta que a divisão do Ensino Médio entre enfoques profissionalizantes e propedêuticos revela uma distinção clara e significativa: a formação profissionalizante será predominantemente responsabilidade das escolas públicas, enquanto as privadas se concentrarão na educação propedêutica. Essa modalidade surge como uma tentativa de melhorar os índices educacionais, embora a adaptação do Ensino Médio em Tempo Integral às condições de trabalho e infraestrutura das escolas mostre-se insuficiente. A expansão da carga horária dos alunos não garante uma educação integral de alta qualidade, tanto em termos físicos quanto pedagógicos. Além disso, a estrutura temporal proposta pelo currículo escolar não responde adequadamente às exigências do modelo integral, evidenciando falhas no planejamento da jornada escolar e na organização curricular.

Com a direção apontada para a ampliação da carga horária, a educação profissionalizante é uma realidade nas escolas de Minas Gerais, quando a reforma do Ensino Médio foi influenciada pelo mercado para atender a suas necessidades de mão de obra barata, o estudante passa a ser uma mercadoria do sistema capitalista, mantendo a classe trabalhadora na precariedade onde se encontra imersa. Para a escola pública, a educação profissionalizante; para a privada, a propedêutica.

d) As tentativas de privatização da educação

Luiz Carlos Freitas (2012) demonstra que o neotecnicismo, originado da perspectiva educacional neoliberal, é fundamentado em três pilares principais: responsabilização, meritocracia e privatização. Dentro das escolas, a responsabilização é implementada por meio de testes padronizados aplicados aos estudantes, da divulgação pública dos resultados

desses testes e da aplicação de recompensas e punições com base no desempenho. A meritocracia, interligada à responsabilização, sustenta-se nessas recompensas e sanções, servindo como base para a ideologia liberal que promove a igualdade de oportunidades, mas não de resultados. Essa visão contribui para a perpetuação da desigualdade nos resultados, uma vez que não considera as diferenças sociais existentes. O mesmo autor afirma que a meritocracia e a responsabilização estão estreitamente ligadas, facilitando a expansão da privatização do sistema público de educação. Dessa forma, abre-se a possibilidade de que instituições privadas assumam a administração de escolas públicas. Nesse modelo, o Estado delega à iniciativa privada a responsabilidade pela gestão escolar, enquanto mantém a educação gratuita para os alunos. Segundo Luiz Carlos Freitas, é impossível não se opor à hipocrisia da ideia de que estamos "todos juntos pela educação", quando, na verdade, os interesses predominantes dos empresários sugerem que a educação seja utilizada como uma ferramenta para formar trabalhadores para suas empresas. Não se deve reduzir o papel da educação apenas à formação de uma força de trabalho.

Sobre as tentativas de privatização da educação em Minas Gerais, encontramos os textos dos seguintes autores: Samilla Nayara dos Santos Pinto e Savana Diniz Gomes Melo (2021), Lara Cristina Evaristo Rodrigues e Vilma Aparecida de Souza (2023), Neide Elisa Portes dos Santos, Iracema Campos Cusati, Maria Auxiliadora Miguel Jacob e Raphael Campos Cusati (2022), André Randazzo Ortega, Rayane Oliveira da Silva e Joana D'arc Germano Hollerbach (2023). Esses autores apresentam as seguintes problematizações sobre a temática: a tendência marcante à privatização do ensino médio, seja por meio de parcerias com o setor privado para oferecer itinerários formativos (Sebrae, Senac, Senai, entre outras instituições privadas), seja pela possibilidade de criação de escolas públicas sob gestão privada (Projeto Somar), conforme anunciado pelo Governo de Minas Gerais; dados e estudos que revelam que o modelo de gestão compartilhada do Projeto Somar tende a enfraquecer a educação pública e a desvalorizar os educadores, além de representar um passo inicial no processo de privatização e na retirada de responsabilidade do governo estadual sobre a educação; a dualidade expressa no desenho da gestão compartilhada; a mudança no papel do gestor escolar sem a participação da comunidade escolar; a presença do setor privado na política educacional é vasta e complexa, manifestando-se em diversos níveis, incluindo desde financiamentos do Banco Mundial, passando pela tentativa de formar

mão de obra barata, até a influência de instituições como o ICE. Essas intervenções refletem uma crescente participação privada na educação, com impactos significativos na direção e objetivos das políticas educacionais.

e) Aspectos da precarização da educação

A reforma do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, representa uma tentativa de modernizar o sistema educacional com ênfase em uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho. Entretanto, a implementação dessa reforma tem sido criticada por exacerbar a precarização da educação, um fenômeno profundamente interligado ao neoliberalismo educacional. Este texto argumentativo explora como a reforma do Ensino Médio, sob a influência do neoliberalismo, pode ter contribuído para a precarização da educação, analisando as implicações dessa tendência para a qualidade e a equidade do ensino no país.

Para Leme, Ruiz e Garcia (2019); Silva (2019); Navarro, Garcia e Czernisz (2020); Silva e Conceição (2023); Gomes e Gomes (2019) e Cusati, Santos e Cusati (2022), a precarização física e material das escolas é um problema alarmante que compromete gravemente a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos e professores. Muitas instituições de ensino público enfrentam condições estruturais precárias, como edifícios em estado de deterioração, falta de manutenção adequada e insuficiência de equipamentos e recursos pedagógicos. Essa situação se agrava com a carência de recursos financeiros, resultando em salas de aula superlotadas, falta de acesso a materiais didáticos essenciais e ausência de infraestrutura básica, como laboratórios de ciências e bibliotecas. A precarização física e material das escolas não só prejudica o ambiente de aprendizado, tornando-o menos seguro e menos estimulante, mas também acentua as desigualdades educacionais, afetando desproporcionalmente as instituições em áreas de maior vulnerabilidade social. A falta de investimentos e de atenção para a melhoria das condições materiais das escolas contribui para uma educação de qualidade inferior, impactando negativamente o desenvolvimento acadêmico e o futuro dos estudantes.

Já a precarização da formação dos professores é uma questão crítica que afeta a qualidade da educação em diversos níveis. A insuficiência de investimentos em formação continuada e atualização profissional leva a um cenário onde muitos educadores enfrentam desafios para se manter atualizados com as novas metodologias e exigências curriculares. A falta de suporte adequado para o desenvolvimento profissional e a escassez de programas de capacitação robustos resultam em uma formação deficiente, que não prepara os professores de maneira efetiva para lidar com as complexidades do ambiente educacional contemporâneo. Essa precarização compromete não apenas a eficácia do ensino, mas também a motivação e a satisfação dos educadores, criando um ciclo de desvalorização que impacta negativamente a experiência e o aprendizado dos alunos. Sem investimentos adequados em formação e suporte contínuo, a qualidade da educação oferecida nas escolas fica seriamente prejudicada, perpetuando desigualdades e limitações no sistema educacional.

f) O advento do empreendedorismo

O advento do empreendedorismo, na visão da Lei n.º 13.415, denota ações de convencimento do estudante-cidadão de que ele é o responsável por seus êxitos ou mazelas, por sua empregabilidade, é o autor de sua dominação. É uma visão de educação que ignora a própria vida em sua materialidade, impactando a trajetória desses estudantes e negando seu direito à uma educação de qualidade segundo as pesquisas de Silva (2019); Navarro, Garcia e Czernisz (2020); Quadros e Krawczyk (2024) e Andrade (2021).

A reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro. Uma das propostas centrais dessa reforma foi a inclusão de itinerários formativos voltados para a formação técnica e profissional, com um foco crescente no empreendedorismo. Essa mudança visava preparar os estudantes para um mercado de trabalho dinâmico e competitivo, promovendo a autonomia e a responsabilidade pessoal. No entanto, a promoção do empreendedorismo e a ênfase na responsabilidade individual podem ter implicações profundas na maneira como os estudantes percebem seus êxitos e fracassos. Este texto dissertativo-argumentativo explora como a reforma do Ensino Médio molda a

visão do estudante-cidadão sobre sua própria responsabilidade, discutindo as possíveis consequências dessa abordagem para a educação e para a formação de uma cidadania plena.

A insistência na responsabilidade pessoal como explicação principal para os êxitos e fracassos dos estudantes pode ter efeitos adversos. A visão de que o sucesso é inteiramente uma questão de mérito individual pode obscurecer fatores estruturais que afetam a equidade no sistema educacional. Desigualdades socioeconômicas, diferenças na qualidade da infraestrutura escolar e disparidades na formação de professores são variáveis importantes que influenciam o desempenho dos alunos e que não podem ser ignoradas.

Além disso, a ênfase no empreendedorismo pode contribuir para uma visão reducionista da educação, na qual o papel da escola é visto principalmente como uma preparação para o mercado de trabalho, em vez de uma formação integral que inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, valores éticos e pensamento crítico. Quando os estudantes são constantemente incentivados a ver o sucesso ou o fracasso como uma questão de esforço pessoal, pode haver uma tendência a ignorar as barreiras externas e estruturais que afetam sua trajetória educacional.

A reforma também cria uma pressão excessiva sobre os alunos para que se responsabilizem por seus próprios resultados, sem levar em conta o suporte necessário para alcançar o sucesso. A falta de recursos e apoio pedagógico em muitas escolas pode agravar essas questões, tornando ainda mais desafiador para os alunos de contextos menos favorecidos prosperarem.

g) Na contramão das pesquisas

Um único trabalho, elaborado por Daniel Marques dos Santos (2021) apresenta dados positivos sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais. Tal trabalho teve como local de pesquisa uma escola militar do estado. O autor afirma que as mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio têm como objetivo conferir ao Ensino Médio uma identidade voltada para a preparação dos alunos para a continuidade de seus estudos em Instituições de Ensino Superior (IES), tanto civis quanto militares. Dessa forma, as

atividades realizadas nos Itinerários Formativos e na extensão da jornada escolar (em contraturno) são direcionadas para preparar os estudantes para esses exames.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão da literatura especializada, as tendências observadas sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais (MG) entre 2017 e 2024, nas plataformas da CAPES e do Google Scholar. As análises e conclusões dos trabalhos encontrados estão apresentadas abaixo.

A ascensão do presidente Michel Temer, ocorrido após o golpe parlamentar e jurídico de Dilma Rousseff em 2016 marcou o início de uma era de transformações profundas na Administração Pública brasileira, com a Lei do Novo Ensino Médio emergindo como um dos marcos mais significativos dessas mudanças. Embora apresentada como uma solução para modernizar e flexibilizar o currículo escolar, essa reforma expôs e acentuou o processo de mercantilização da educação no Brasil. A ênfase na formação técnica e na adaptação às demandas do mercado de trabalho, se, por um lado, visa melhorar a empregabilidade dos estudantes, por outro, corre o risco de aprofundar desigualdades já existentes, especialmente entre as escolas públicas e privadas.

A mercantilização da educação ameaça transformar o sistema educacional em um mecanismo voltado mais para a produção de mão de obra do que para a formação integral e crítica dos cidadãos. Essa tendência pode levar à diminuição do foco em áreas essenciais do aprendizado, como o pensamento crítico e a formação cidadã, valores indispensáveis para uma sociedade democrática. Além disso, a falta de investimentos adequados na formação e atualização dos professores agrava os desafios da implementação dessa reforma, comprometendo a qualidade da educação oferecida. Portanto, enquanto a Lei do Novo Ensino Médio promete modernização, suas implicações levantam preocupações sobre o futuro da educação brasileira, que pode se tornar cada vez mais subordinada aos interesses do mercado, em detrimento de um sistema educacional equitativo e de qualidade. A

distribuição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) para as empresas que ofertam itinerários profissionalizantes pode trazer diversas consequências positivas e desafiadoras. Por um lado, essas empresas poderão contar com recursos adicionais, o que pode elevar a qualidade dos cursos ofertados, promovendo uma formação técnica mais alinhada às demandas do mercado de trabalho. Isso pode resultar em uma melhor preparação dos alunos para ingressarem no mundo profissional, reduzindo o desemprego juvenil e fortalecendo setores estratégicos da economia. Por outro lado, há o risco de que a aplicação desses recursos seja direcionada mais para o lucro das empresas do que para a melhoria efetiva da educação, caso não haja uma fiscalização rigorosa. Além disso, a priorização de itinerários que atendam a interesses de curto prazo das empresas pode limitar a diversidade e a profundidade da formação dos estudantes, comprometendo uma educação que deveria ser ampla e integral.

O neoliberalismo, ao se consolidar como uma ideologia dominante a partir da década de 1970, não apenas reconfigurou as políticas econômicas e sociais, mas também teve um impacto profundo nas instituições educacionais. A ênfase na redução dos gastos públicos, na desregulamentação do mercado e na privatização de setores essenciais, como a educação, revela uma estratégia de adaptação das escolas às exigências do mercado capitalista. Essa orientação neoliberal molda a educação como um instrumento para formar trabalhadores alinhados às necessidades econômicas, priorizando a eficiência e a competitividade em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, a educação se transforma em uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que fortalece a lógica do mercado, em que o sucesso econômico se sobrepõe ao bem-estar social. Em última análise, essa dinâmica evidencia a subordinação do Estado e da educação aos interesses capitalistas, comprometendo a função emancipatória da educação e perpetuando um ciclo de desigualdade que favorece a elite econômica.

A implementação da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, embora tenha o objetivo de melhorar os índices educacionais, revela uma divisão preocupante entre a formação profissionalizante e a propedêutica. Essa separação, em que as escolas públicas assumem majoritariamente a responsabilidade pela formação profissionalizante e as privadas se dedicam à educação propedêutica, expõe uma diferenciação que perpetua desigualdades socioeconômicas. Ao atender prioritariamente às demandas do mercado por

mão de obra barata, o modelo de ensino profissionalizante nas escolas públicas de Minas Gerais reforça a precarização da classe trabalhadora, transformando o estudante em uma mercadoria dentro do sistema capitalista.

A expansão da carga horária, sem a devida adaptação das condições de trabalho e infraestrutura das escolas, falha em garantir uma educação integral de qualidade. Além disso, a inadequação do currículo escolar às exigências do modelo integral evidencia a falta de planejamento e organização necessários para uma verdadeira educação transformadora. Assim, a educação profissionalizante, como proposta nas escolas públicas, não só limita as oportunidades de ascensão social, mas também contribui para a manutenção das desigualdades sociais, ao passo que a educação propedêutica, privilegiada nas escolas privadas, prepara uma elite para posições de maior poder e influência.

A reforma do Ensino Médio no Brasil tem revelado uma série de desafios que comprometem tanto a qualidade quanto a equidade da educação no país. Sob a influência do neoliberalismo educacional, essa reforma não apenas acentua a precarização das condições materiais das escolas públicas, mas também contribui para a desvalorização e insuficiência na formação dos professores.

A precarização física das instituições de ensino, manifestada na deterioração das estruturas escolares e na falta de recursos essenciais, agrava as desigualdades educacionais, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social. Paralelamente, a falta de investimentos em formação continuada para os educadores compromete a qualidade do ensino ao dificultar a adaptação dos professores às novas exigências curriculares e às metodologias contemporâneas.

Esse cenário não só prejudica o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade, mas também enfraquece a capacidade da educação de cumprir seu papel transformador e emancipatório na sociedade. Assim, enquanto a reforma do Ensino Médio se propõe a preparar os jovens para o mercado de trabalho, suas implicações negativas apontam para a necessidade urgente de um reexame das políticas educacionais, com foco em garantir investimentos adequados e condições dignas tanto para alunos quanto para professores, visando a uma educação de qualidade que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A reforma do Ensino Médio, com a inclusão de itinerários formativos voltados para o empreendedorismo, como proposto pela Lei n.º 13.415/2017, representa uma mudança significativa no foco da educação brasileira. Ao promover a responsabilidade pessoal e a visão do sucesso como fruto exclusivo do mérito individual, essa abordagem pode inadvertidamente desconsiderar as profundas desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. A ênfase no empreendedorismo, enquanto busca preparar os estudantes para um mercado de trabalho competitivo, corre o risco de reduzir a educação a uma mera preparação para o mercado, ignorando o papel mais amplo e crucial da escola na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Essa visão reducionista não só obscurece os fatores socioeconômicos e estruturais que afetam o desempenho dos estudantes, mas também coloca uma pressão excessiva sobre eles, especialmente sobre aqueles de contextos menos favorecidos, para que se responsabilizem por seus próprios resultados em um ambiente frequentemente desprovido do suporte necessário. Ao ignorar essas barreiras externas, a reforma pode acabar reforçando desigualdades e limitando o direito dos estudantes a uma educação de qualidade que os prepare integralmente para os desafios da vida em sociedade, não apenas para os desafios do mercado de trabalho. Em última análise, essa perspectiva pode comprometer a formação de uma cidadania plena ao priorizar a empregabilidade imediata em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.; DUARTE, A. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**. v. 48, 2023. DOI 10.1590/2175-6236120376vs01.
- ANDRADE, C. R. B. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.
- ANTUNES, M.; LINHARES, I.; BELETI, R. **Reforma Curricular do Ensino Médio em Minas Gerais**: uma análise a partir dos ordenamentos legais.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. *In*: MANZINI, E. (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: UNESP-Marília, 2000.
- ARAÚJO, E. S. **As políticas educacionais em Minas Gerais no governo Pimentel (2015-2018)**: democracia participativa? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
- ARROYO, M. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: a transmissão da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1958. 3 t.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, B. M. **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. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.60222021>.
- BARRIOS, M.; MARCHAND, P. **Ensino médio**: desafios e contradições. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2020.
- BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: Algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI 10.5216/rir.v1i16.29044.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, n. 65, ano VII, mai. 2012, p. 42–44). ISSN: 1647-8975.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. IBGE, 2015. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013>. Acesso em: 20 out. 2024.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação - PPGÉ - UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6–14, mai./ago. 2019.

CUSATI, I.; SANTOS, N. E. P.; CUSATI, R. C. Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros? **Concilium**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 391–403, 2022. DOI 10.53660/CLM-141-158.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105–1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101–133.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1996.

FIGUEIREDO, J. S. B. A política da educação básica de ensino médio em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 14, n. 6, p. 9746–9769, 2023. DOI 10.7769/gesec.v14i6.2331.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 119, v. 33, abr./jun. 2012.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4–24, set. 2017/fev. 2018.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57–73, set. 2019/fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, H. F.; GOMES, S. S. O Novo Ensino Médio: Um estudo da implementação do tempo integral e integrado. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, p. e023005, 2019. DOI 10.26843/ae.v17i00.1342.

GOMES, H. F. **O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

GONÇALVES, J. C. *et al.* Quando tudo começa... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. *In*: KRAWCZYC, N.; ZAN, D. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: as analysis of 14 reviews types and associated methodologies. **Health Info Libr J.**, v. 26, n. 2, p. 91–108, jun. 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. Os jovens e a escola. *In*: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (Org.). **Cadernos temáticos**: Juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11–44.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, p. 253–273, 2011.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio Brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2018.

LEME, R. B.; RUIZ, M. J. F.; GARCIA, S. R. O. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87–100, 2019. DOI 10.17648/2238-037X-trabedu-v28n3-9854.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231–251, mai./ago. 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário do Executivo, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022**. Secretaria de Estado da Educação, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Políticas Pedagógicas. Diretoria de Ensino Médio.

Novo Ensino Médio 2023: Itinerário Formativo — Catálogo de Eletivas. Secretaria de Estado da Educação; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Superintendência de Políticas Pedagógicas; Diretoria de Ensino Médio, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Superintendências de Políticas Pedagógicas. Diretoria de Ensino Médio. **Caderno Pedagógico:** Itinerário Formativo — Orientações para o 1º ano — Novo Ensino Médio 2022. Secretaria de Estado da Educação; Subsecretaria de Educação Básica; Superintendências de Políticas Pedagógicas; Diretoria de Ensino Médio, 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAVARRO, E. C. K.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 36, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, R.; GOMES A. M. A expansão do ensino médio: Escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69–81, jan./jun. 2011.

ORTEGA, A. R.; SILVA, R. O.; HOLLERBACH, J. D. G. A reforma do Ensino Médio a partir da produção bibliográfica: Primeiras aproximações. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S.l.], n. 4, p. 190–202, 2023.

PINTO, S.; MELO, S. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 37, n. 1, 2021.

PIRES, B. I. S.; SILVA, M. I. O Ensino Médio em tempo integral do Estado de Minas Gerais: aproximações e lacunas pedagógicas com a educação não formal. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 155–170, 2022. DOI 10.18554/rt.v15i2.6332.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 40, n. 40, 2024.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, 1993.

RODRIGUES, L. C. E.; SOUZA, V. A. Projeto Somar e a privatização da gestão da educação pública no estado de Minas Gerais, Brasil. **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 204–228, 2023. DOI 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p204-228.id1502.

- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930–1973**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. ISSN: 1518-3483.
- SANTOS, D. M. **A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.
- SANTOS, N. *et al.* Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar. *In*: GONÇALVES, M. C. S.; PIMENTA, D. C. F. G. (Org.). **Educação Contemporânea**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2022. 43 v.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHEIBE, L. (Ed.). **Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, mai./ago. 2022.
- SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. **Annu Rev Psychol.**, 2019.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169–189, 2008.
- SILVA, F. C. T.; FERNANDES, C. C. M. Estudo de documentos curriculares prescritos: (de)compondo uma metodologia de investigação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 225–241, nov./dez. 2019.
- SILVA, F. P. C. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- SILVA, M. R.; ARAÚJO, R. M. L. Educação na contramão da democracia - A reforma do Ensino Médio no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2019.
- SILVA, M. R.; ARAÚJO, R. M. L. Educação na contramão da democracia - A reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, mai./ago. 2021.
- SILVA, M. R. *et al.* **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2022.
- SILVA, M. R. L. *et al.* Rotina acadêmica. *In*: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, 1., 1991, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FEUSP, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002257430>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, R. A. D.; CONCEIÇÃO, G. L. O impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação: a ótica dos docentes do IF sudeste MG campus Santos Dumont sobre as mudanças na prática pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. e13607, 2023. DOI 10.15628/rbept.2023.13607.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000.

SOARES, R. S.; RAMALHO, M. L. Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: Arcabouço legal da implantação. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI 10.34019/2447-5246.2023.v28.41146.