UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Luciana Franca e Gomes de Miranda

Formação continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais: a experiência do Novo Ensino Médio

Juiz de Fora
2025

Luciana Franca e Gomes de Miranda

Formação continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais: a experiência do Novo Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gomes de Almeida

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Miranda, Luciana Franca e Gomes de .
Formação continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais: : a experiência do Novo Ensino Médio / Luciana Franca e Gomes de Miranda. -- 2025.
136 p.

Orientador: Thiago Gomes de Almeida
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Formação Continuada. 2. Políticas Educacionais. 3. Novo Ensino Médio. 4. Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A. I. Almeida, Thiago Gomes de , orient. II. Título.

Luciana Franca e Gomes de Miranda

Formação Continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais: a experiência do Novo Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação

Aprovada em 26 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Thiago Gomes de Almeida - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Thiago de Jesus Esteves
CEFET-Rio

Juiz de Fora, 13/03/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Thiago Gomes de Almeida**, **Professor(a)**, em 10/04/2025, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira**, **Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Thiago de Jesus Esteves**, **Usuário Externo**, em 13/04/2025, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2290317** e o código CRC **9AAA687E**.

AGRADECIMENTOS

Em nenhuma jornada caminhei sozinha, e nesta, especialmente, contei com apoios e amizades que foram essenciais para a conclusão desse ciclo. Aqui, registro minha mais profunda gratidão a cada pessoa que fez parte desta trajetória, pois sem vocês nada teria sido possível.

À minha família, minha base e meu Norte: à minha mãe, Lilian, meu exemplo de luta, de mulher, de mãe; à minha irmã, Júlia, minha alma gêmea, minha pessoa – sem o apoio de vocês duas, nada seria possível. Ao meu sobrinho Estevão, cuja doçura, carinho e cuidado são acalento na minha vida. Ao Ramantinho, pelo cuidado e pelo pai que sempre foi. Ao Fézinho, pelo exemplo de dedicação aos estudos e por estar presente, mesmo à distância. Ao Lucas e ao Daday, por serem parte fundamental do que me constitui.

Agradeço ao Wallace, meu companheiro, por mais uma caminhada ao meu lado, pelo apoio e pela presença. Aos meus gatos, meus amores – Amora, Merida, Bafomé (Baphomet) e Caos –, que me alegraram, distraíram, animaram e fizeram companhia nas noites sem dormir e nos momentos intermináveis de escrita. Vocês apagaram textos, digitaram trechos indecifráveis e foram fundamentais nessa jornada. À minha segunda família: Soraya, Antônio e Douglas por todos os encontros e alegria.

Aos amigos da Diretoria Pedagógica, que me apoiaram desde a inscrição até a conclusão deste mestrado: Vavá, Josi, Norma e Rê, obrigada por serem tão especiais na minha vida! À Marina, que viveu comigo cada passo, cada conquista e frustração, dividindo a sobrecarga de conciliar a DIRE B e o mestrado. Sua amizade foi um presente e uma das maiores conquistas dessa etapa.

Aos amigos do mestrado, em especial Lindomar e Patrícia – que alegria foi conhecê-los! Lindomar, o que seria de mim sem nossas trocas infinitas de memes?

Agradeço, de modo especial, à Mônica Motta, minha ASA, que me orientou desde as primeiras linhas deste texto, acreditou em mim, incentivou-me, compreendeu minhas limitações e me ajudou a superar as dificuldades. Muito obrigada por tudo!

Por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Gomes de Almeida, e aos demais professores do curso de mestrado do PPGP, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem para que esta conquista fosse possível. Também agradeço à Prof. Dra. Beatriz de Basto Teixeira e ao Prof. Dr. Thiago Esteves pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

RESUMO

O presente trabalho de dissertação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), resultou de uma pesquisa sobre como foram desenvolvidas as ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, bem como sobre o papel da Superintendência Regional de Ensino (SRE) nesse processo. Os objetivos específicos foram: (i) descrever o contexto de implementação de uma nova política educacional e as ações articuladas pela SEE para esse fim; (ii) analisar as formações promovidas pela SEE desde o início da implementação do Novo Ensino Médio e o papel das SRE no desenvolvimento dessas ações; (iii) propor um plano de ação que contribuísse para o aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais. Para tanto, examinou-se a formação continuada de profissionais da educação no contexto das políticas educacionais, com foco na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Minas Gerais, no período de 2021 a 2024. O recorte temático justificou-se nas percepções da autora em suas práticas laborais, nas evidências da forma tardia como foram promovidas as formações voltadas para a implementação do NEM e, ainda, nas respostas dos profissionais que atuaram nas escolas aos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica (DIRE B) no ano de 2022. Tais respostas indicaram a necessidade de um olhar atento para o processo de implementação de políticas curriculares e, especialmente, para as ações de formação dos profissionais que atuaram nas escolas. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa de campo valeu-se de dois instrumentos de pesquisa: questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica em 2022 e entrevistas semiestruturadas realizadas em 2025 pela autora com duas analistas educacionais que estiveram à frente das ações de implementação do NEM no início do processo, em 2021. Para a análise, os dados foram organizados a partir de dois eixos: (i) as formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação; (ii) o papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio. Os dados foram analisados a partir de dois eixos teóricos: (i) Políticas curriculares e (ii) Formação continuada dos profissionais que atuaram nas escolas. Por fim, a partir dos achados da pesquisa,

propôs-se o Plano de Ação Educacional com o objetivo de aprimorar os processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais. Nas considerações finais, apontaram-se os desafios enfrentados pela SRE na realização de formações voltadas para a implementação de políticas educacionais, aspectos a serem considerados em futuras formações e os limites de atuação da Superintendência.

Palavras-chave: formação continuada; políticas educacionais; Novo Ensino Médio; Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Graduate Program (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment (CAED) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), resulted from research on how training initiatives for the implementation of the New High School (Novo Ensino Médio - NEM) in the State Education Network of Minas Gerais were carried out, as well as on the role of the Regional Education Superintendence (SRE) in this process. The specific objectives were: (i) to describe the context of implementing a new educational policy and the actions coordinated by the State Department of Education (SEE) for this purpose; (ii) to analyze the training programs promoted by the SEE since the beginning of the NEM implementation and the role of the SREs in developing these initiatives; (iii) to propose an action plan to improve the training processes conducted by the Metropolitan A SRE, thereby contributing to the implementation of new educational policies. To this end, the study examined the continuing education of education professionals within the context of educational policies, focusing on the implementation of the NEM in the State Education Network of Minas Gerais from 2021 to 2024. The thematic focus was justified by the author's observations in her professional practice, the evidence of the delayed promotion of training for NEM implementation, and the responses from school professionals to questionnaires applied by the Pedagogical Directorate (DIRE B) in 2022. These responses indicated the need for closer attention to the process of implementing curricular policies, particularly regarding the training of school professionals. Using a qualitative methodological approach, the field research employed two instruments: questionnaires applied by the Pedagogical Directorate in 2022 and semi-structured interviews conducted in 2025 by the author with two educational analysts who led NEM implementation efforts at the beginning of the process in 2021. For analysis, the data were organized into two axes: (i) the training programs promoted by the SEE and the Training School; and (ii) the role of the Metropolitan A SRE in developing training initiatives for NEM implementation. The data were analyzed based on two theoretical frameworks: (i) Curricular Policies and (ii) Continuing Education for School Professionals. Finally, based on the research findings, an Educational Action Plan was proposed to enhance the training processes developed by the Metropolitan A SRE, thereby contributing to the implementation of new educational policies. In the final considerations, the challenges faced by the SRE

in conducting training for educational policy implementation were highlighted, along with aspects to be considered in future training programs and the operational limits of the Superintendence.

Keywords: continuing education; educational policies; new high school; Metropolitan Regional Education Superintendence A.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa dos municípios sob a circunscrição da SRE Metropolitana A.....34

Figura 2 Organograma da Diretoria Pedagógica DIRE B 36

Gráfico 1 Avaliação do I Ciclo de Formação Pedagógica: As atividades alcançaram o objetivo? 38

Gráfico 2 Avaliação do IV Encontro do Ciclo de Formação: função/cargo.....41

Gráfico 3 Avaliação do IV Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica: participação em formações além das promovidas pela DIRE B.....42

Gráfico 4 Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: função/cargo.....43

Gráfico 5 Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Você considera que as formações promovidas pela SEE/MG e pela Escola de Formação (w*ebinários* e cursos online) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular? 44

Gráfico 6 Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Você considera que as formações promovidas pela Diretoria Pedagógica (DIRE B) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular? 44

Gráfico 7 Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Indique temas que você considera importantes e não foram abordados nas formações realizadas pela DIRE B/SRE Metropolitana A em 2022 45

Quadro 1 Principais achados da pesquisa e ações correspondentes.....86

Quadro 2 Ação 1: Sistema de escuta ativa 88

Quadro 3 Ação 2: Programa de Formação Interna 90

Quadro 4 Ação 3: Criação de comunidades de práticas entre as escolas 91

Quadro 5 Monitoramento e avaliação do PAE 93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio.....68

Tabela 2 Total de participação nos w*ebinários* sobre o Novo Ensino Médio promovidos pela SEE/MG 73

Tabela 3 Total de professores e especialistas em educação básica da SRE Metropolitana A inscritos em cursos sobre Novo Ensino Médio.....74

Tabela 4 Perfil dos professores e especialistas em educação básica da SRE Metropolitana A que atuavam no Ensino Médio Parcial em 2022 76

Tabela 5 Percepção dos professores e especialistas em educação básica sobre as formações promovidas DIRE B, pela SEE ou pela Escola de Formação 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagens do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIRE A	Diretoria Educacional
DIRE B	Diretoria Pedagógica
EEB	Especialista em Educação Básica
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PT/MG	Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO 19

2.1 ANÁLISE DA POLÍTICA 19

2.1.1 A Lei 13.415: políticas de fomento para a implementação do Novo Ensino Médio e a formação de profissionais 23

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS 26

2.2.1 A construção do Currículo Referência do Ensino Médio em Minas Gerais 27

2.2.2 A definição dos Itinerários Formativos para as escolas da rede estadual de Minas Gerais 29

2.2.3 Políticas de formação promovidas pela SEE/MG e a viabilização da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais 30

2.3 A DIMENSÃO DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO 33

2.3.1 A atuação da SRE Metropolitana A na implementação do Novo Ensino Médio 34

2.3.2 Ações de formação promovidas pela SRE Metropolitana A 37

3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 48

3.1 DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 48

3.1.1 Políticas curriculares 51

3.1.2 Formação continuada de profissionais da educação 56

3.2 METODOLOGIA 62

3.3 ANÁLISE DE DADOS 65

3.3.1 Eixo 1: As formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação 66

3.3.2 Eixo 2: O papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio ..79

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) 85

4.1 AÇÃO 1: IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE ESCUTA ATIVA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS 87

4.2 AÇÃO 2: CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERNO ...89

4.3 AÇÃO 3: CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS ENTRE AS ESCOLAS.....90

4.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE 92

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS.....97

APÊNDICE A – Número de escolas sob a circunscrição da SRE Metropolitana A 103

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....104

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas 106

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido 116

ANEXO A – E-mail de divulgação do 1º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica 118

ANEXO B – Avaliação do 1º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica 119

ANEXO C – Avaliação do 4º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica 122

ANEXO D – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B em 2022 .127

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir sobre o processo de formação dos profissionais que atuam nas escolas tendo em vista a implementação de políticas educacionais. O foco de estudo deste trabalho é o processo de implementação Novo Ensino Médio, considerando o contexto da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A em Minas Gerais.

A política educacional popularizada como Novo Ensino Médio é decorrente da Lei nº 13.415, aprovada em fevereiro de 2017 que derivou da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2017). A elaboração dessa lei se deu num contexto de crise política e, desde sua promulgação vem sofrendo fortes críticas, tanto relacionadas à sua elaboração e aos atores privilegiados nesse processo, quanto à sua implementação e à forma verticalizada como a política tem chegado às escolas.

A discussão desenvolvida no decorrer deste trabalho se dá a partir da perspectiva de atuação da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, e é a partir da minha atuação como analista educacional nesta diretoria e, também, da minha experiência como Especialista em Educação Básica – Supervisora Pedagógica, que serão construídas as interlocuções entre a teoria e a prática.

Minha trajetória na educação começou em 2006, quando ingressei no curso de pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, já durante a faculdade me envolvi com as atividades do Diretório Acadêmico e, com o propósito de ampliar a formação dos graduandos do curso, busquei organizar Seminários e a Semana de Pedagogia. Após a conclusão do curso de Pedagogia ingressei na UFJF no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, com o objetivo de cursar Ciências Sociais após a conclusão do BACH. Apesar de não ter concluído o curso, foi nesse período que tive contato mais próximo com pesquisa, sendo Bolsista de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa: “Gestão escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para liderança”, orientado pela professora Beatriz de Basto Teixeira.

Sobre minha experiência profissional, antes de descrever a função que ocupo atualmente, é necessário retomar minha experiência desempenhando a função de especialista em educação básica, visto que grande parte da minha percepção foi construída a partir desse lugar. Comecei a atuar no Estado em 2013 e durante praticamente todo esse período venho atuando em uma escola de Ensino Médio.

Como especialista, sempre dediquei esforços para a construção de espaços de formação e debate com os professores que refletissem nas ações e projetos desenvolvidos com os estudantes, além de valorizar a organização, registro e compartilhamento de informações, criando estratégias para que a publicização e o acesso às informações acontecessem de forma rápida e transparente.

Foi a partir do trabalho desenvolvido na escola que fui convidada para atuar como Analista Educacional na Diretoria Pedagógica (DIRE B) da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A. A Diretoria Pedagógica - DIRE B, compõe a Diretoria Educacional que, nas SRE de porte I[1], se subdivide em DIRE A e DIRE B.

As atribuições da função do Analista Educacional, atuando na Diretoria Pedagógica − DIRE B, envolvem o desenvolvimento de ações junto às escolas e aos profissionais que nelas atuam, que contribuam para a implementação das políticas educacionais promovidas pela SEE.

O foco deste trabalho é a formação de especialistas e professores coordenadores do Ensino Médio que atuam nas escolas sob a circunscrição da SRE Metropolitana A e, pontualmente, formações direcionadas aos gestores e inspetores. Assim, desde julho de 2022, venho desenvolvendo ações de formação que tratam especialmente de temas relacionados à implementação do Novo Ensino Médio. Além das demais atribuições, em 2023, passei a compor a equipe da DIRE B responsável por acompanhar e orientar a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

A experiência vivida como Especialista em Educação Básica, atuando em uma escola estadual de Ensino Médio, possibilitou a construção de percepções acerca da implementação de novas políticas curriculares nas escolas estaduais que indicavam a ausência de uma política de formação abrangente e que antecedesse essa implementação. Minha experiência como Analista Educacional, atuando na Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, contribuiu para a ampliação e consolidação dessa percepção, visto que a função desempenhada me possibilitou o contato com uma rede maior de profissionais. As percepções, fruto da prática na escola e na SRE, somadas à forma tardia como foram promovidas as formações voltadas para a

[1] A subdivisão em SRE de porte I e porte II encontra-se na Lei nº 24.313, de 28/04/2023, que estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, na legislação não são apresentados critérios para essa organização. O Decreto nº 48.709, de 26/10/2023 que dispões sobre a organização da SEE apresenta a estrutura das SRE, mas também não apresenta os critérios para a subdivisão entre SRE de porte I e de porte II.

implementação do Novo Ensino Médio, e ainda, as respostas dos profissionais que atuam nas escolas aos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022 indicam a necessidade de um olhar atento para o processo de implementação de políticas curriculares e especialmente para as ações de formação dos profissionais que atuam nas escolas.

Outra experiência que vivenciei enquanto atuava como Especialista em Educação Básica na escola e que corrobora para a necessidade de discussão a respeito das estratégias de implementação de novas políticas educacionais foi a implementação do programa Reinventando o Ensino Médio, implementado na Rede Mineira no período de 2011 a 2014. O programa propunha alterar e flexibilizar a estrutura curricular para promover uma maior relação entre o mundo do trabalho e a escola. Os professores que ministravam os componentes curriculares obrigatórios assumiram, também, os componentes curriculares da área de empregabilidade, sem que para isso houvesse uma formação estruturada que os preparasse.

Tendo em vista as experiências vividas como Especialista em Educação e como Analista Educacional, proponho, no decorrer deste trabalho e, a partir das interlocuções entre teoria e prática e da pesquisa desenvolvida, responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) pode contribuir para a formação dos profissionais que atuam nas escolas tendo em vista a implementação de políticas educacionais?

Para tanto, aponto como objetivo geral deste trabalho analisar como têm sido desenvolvidas as ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, bem como o papel da SRE nesse processo e propor alternativas para o aprimoramento dos processos formativos direcionados aos profissionais que atuam nas escolas. Este objetivo se desdobra em três objetivos específicos que são: (i) descrever o contexto de implementação de uma nova política educacional e as ações articuladas pela SEE para esse fim; (ii) analisar as formações promovidas pela SEE desde o início da implementação do Novo Ensino Médio e o papel das SRE no desenvolvimento dessas ações; (iii) propor um plano de ação que contribua para o aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, introdutório, apresenta o tema, o caso de gestão, minha relação com ele e minha dimensão de atuação, além da justificativa, da questão problema e dos objetivos do estudo.

No segundo capítulo são discutidos aspectos relacionados à implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, com esse propósito serão analisadas as diferentes fases do ciclo da política, com ênfase na fase de implementação e seus desdobramentos na elaboração da BNCC (2.1), são discutidas também a relevância dada à formação de profissionais na Lei nº 13.415/2017 e as políticas de fomento voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio (2.1.1). É debatida a dimensão de atuação da Secretaria Estadual de Educação na implementação do Novo Ensino Médio (2.2), perpassando a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (2.2.1), a definição dos Itinerários Formativos (2.2.2) e as políticas de formação e fomento promovidas pela SEE/MG (2.2.3). Na última seção deste capítulo é apresentado o caso de gestão (2.3), a dimensão da SRE Metropolitana A na implementação do Novo Ensino Médio (2.3.1) e são descritas as ações de formação promovidas por esta superintendência (2.3.2).

O terceiro capítulo é voltado à discussão dos referenciais teóricos que subsidiam a análise dos dados levantados, bem como a definição da proposta metodológica que norteará o desenvolvimento do trabalho. São discutidos os eixos teóricos que estruturam o trabalho, abordando o contexto atual do Ensino Médio no Brasil e o diagnóstico que fundamentou o desenvolvimento das políticas públicas vigentes (3.1), sendo dedicada uma seção para a discussão sobre políticas curriculares (3.1.1) e uma seção para a discussão sobre formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas (3.1.2). Uma seção está voltada para a apresentação da proposta metodológica (3.2) e dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa (3.2.1 e 3.2.2) e, por fim, uma seção dedicada à análise dos dados levantados à luz dos referenciais teóricos discutidos (3.3). A análise dos dados foi organizada em dois eixos: Eixo 1: As formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação (3.3.1); Eixo 2: O papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio (3.3.2).

Dentre os autores que fundamentam as análises do terceiro capítulo é possível apontar Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Ball (2001), Ball, Maguire e Braun (2021), Gatti (2008, 2017), Lopes (2004), Mainardes (2006, 2018), Mainardes e Stremel (2010), Oliveira e Barbosa (2024), Roldão e Almeida (2018), Silva (2014,

2015), Silva (2020), Thiesen (2012, 2019), Vieira Filho e Gonçalves (2023), Young (2014). Esses e outros autores contribuíram para a compreensão das diferentes correntes teóricas que orientam o debate sobre o currículo, além das disputas políticas e da crescente influência de organismos internacionais.

Foram abordadas também discussões sobre o papel que as escolas e seus profissionais têm desempenhado nesse processo, perpassando discussões sobre o perfil que a formação de professores vem assumindo no Brasil nas últimas décadas.

A definição da metodologia a ser utilizada e dos instrumentos de pesquisa levou em consideração, especialmente, as contribuições de Duarte (2004), Chueke e Lima (2011), Gil (2008), Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) e Mineiro, Silva e Ferreira (2022) para compreensão do caráter qualitativo que essa pesquisa assume e para a escolha do uso de dados secundários levantados a partir de questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A e entrevistas semiestruturadas como instrumentos para o levantamento de dados.

O capítulo quatro apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) baseado nas discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, na análise dos dados da pesquisa realizada e nos achados da pesquisa. O PAE está estruturado em três ações (i) Implementação de um sistema de escuta ativa dos profissionais que atuam nas escolas (4.1); (ii) Criação de um programa de formação interno (4.2); (iii) Promoção de comunidades de práticas entre as escolas (4.3), e conta também com uma proposta de Monitoramento e Avaliação (4.4).

Por fim, as considerações finais apresentam as percepções acerca das respostas encontradas para a questão de pesquisa proposta, retoma os objetivos propostos, apresenta reflexões concernentes aos debates desenvolvidos e do referencial teórico, bem como aponta possibilidades e limitações a partir dos achados da pesquisa.

2 OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo tem como objetivo descrever o contexto de implementação da política educacional conhecida como Novo Ensino Médio e as ações articuladas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Para tanto, são abordados na seção 2.1, a análise da política, sua formulação e estrutura. Em seguida, na seção 2.1.1 é dada ênfase à análise da Lei 13.415/2017, com foco na identificação sobre como a formação de profissionais é contemplada no texto da lei e são discutidas as políticas de fomento voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, em especial os recursos destinados à formação de professores (Brasil, 2017).

A seção 2.2 trata da implementação do Novo Ensino Médio no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, na seção 2.2.1 é analisado o processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerias, em seguida, na seção 2.2.2 é apresentado o procedimento para definição dos Itinerários Formativos a serem ofertados nas escolas de Ensino Médio. Por fim a seção 2.2.3 apresenta a viabilização da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas a partir da perspectiva de formação dos profissionais responsáveis por implementá-lo.

Para finalizar o capítulo é abordada, na seção 2.3, a dimensão da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, perpassando, na seção 2.3.1, a atuação da SRE na implementação do Novo Ensino Médio, considerando suas competências e estrutura e as ações de formação promovidas pela SRE.

2.1 ANÁLISE DA POLÍTICA

Tendo em vista a dimensão da Lei de Reforma do Ensino Médio, seus impactos e sua relevância para este trabalho, cabe contextualizar sua formulação e implementação. A análise da política é realizada a partir da perspectiva de Ciclo de Políticas trazido por Stephen J. Ball e discutido por Jefferson Mainardes (2006, 2018).

A abordagem do Ciclo de Políticas permite analisar as políticas educacionais em diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. Para Mainardes (2006, 2018), o contexto de influência envolve processos e forças que moldam a agenda e os discursos políticos. Nessa fase diferentes grupos de interesses disputam a definição da agenda, incluindo influências externas, como tendências globais e políticas de organizações internacionais, e influências internas, como pressões sociais e demandas locais, além de patrocínio de

agências ou grupos que tenham interesse sobre a criação da política. Nessa fase os conceitos são construídos e se tornam base para a política.

O discurso em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil, culminando na Lei 13.415/2017, foi moldado por vários fatores históricos e normativos, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

A partir de 2010, houve um crescente movimento no Brasil para reformar o Ensino Médio, impulsionado por preocupações com altas taxas de evasão escolar e baixos índices de desempenho em avaliações nacionais e internacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, reforçou a necessidade de reformas estruturais no Ensino Médio que prevê, especialmente em sua meta 3, estratégias voltadas para

> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014a).

Além das pressões internas, o debate sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil também foi influenciado por políticas e tendências internacionais. Costa e Silva (2019) criticam essas influências ao apontarem que:

> [...] sob orientação e supervisão de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como ocorrera com a reforma do ensino médio no México, o governo brasileiro reorganiza sua nova agenda educacional voltada para atender a uma lógica de mercado, ressuscitando a figura do professor com notório saber e retirando e/ou flexibilizando disciplinas estratégicas, conforme veremos, e também ao substituir a educação pela aprendizagem por competências, o que desqualifica a formação geral e profissional dos mais jovens (Costa; Silva, 2019, p. 7).

Outros atores presentes em todas as fases de implementação do Novo Ensino Médio foram as fundações e institutos empresariais, que acabaram ocupando lugar de destaque seja mobilizando o discurso de sociedade civil preocupada com a qualidade da educação, seja assessorando e ocupando cargos burocráticos nas Secretarias de Educação (Cássio; Goulart, 2022). Enquanto esses atores privados ocuparam lugar de destaque em todo o processo, restou às comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos "'participar' nas enquetes e consultas públicas

controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas" (Cássio; Goulart, 2022, p. 288).

Diante de um processo marcado por disputas, influências internas e externas, a Reforma do Ensino Médio começa a ser formulada. De acordo com Mainardes (2006), existe uma relação muito próxima, embora complexa, entre o contexto de influência e o contexto de produção do texto. Enquanto o contexto de influência está mais ligado a questões ideológicas e dogmáticas, o contexto de produção se relaciona aos interesses públicos. Os textos políticos que emergem desse processo são resultado de disputas e acordos entre diversos grupos que almejam controlar as representações políticas.

Durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), foi constituída a comissão no Congresso Nacional, dirigida pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), para discussão do tema da reforma. Como apontam Ostermann e Rezende (2021), após o golpe de 2016 há um redirecionamento das políticas educacionais e apesar do tema já estar em pauta, o texto que originou a Lei de Reforma do Ensino Médio não foi fruto dos debates realizados pela referida comissão e do PL 4.680/2013, mas sim da Medida Provisória nº 746, enviada ao Congresso Nacional em 2016 pelo governo Temer. Com base nessa MP foi aprovada, em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, que instituiu a reforma do Ensino Médio. Essa ruptura nas discussões está alinhada com o redirecionamento (Brasil, 2017).

Ainda que o PL 4.680/2013 fosse fruto de debates promovidos pela Comissão Especial, que tinha como foco desenvolver estudos e propostas para a reformulação do Ensino Médio, houve disputas e debates a respeito do texto que seria enviado para votação na Câmara dos Deputados.

Em informe publicado pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio (Silva, 2014), constituído por diversas entidades do campo educacional – como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) –, foram levantadas críticas sobre questões previstas no Projeto de Lei como a obrigatoriedade da oferta de ensino em tempo integral, o impedimento de que

estudantes com menos de 18 anos frequentassem o ensino noturno, o retrocesso na abordagem dos temas transversais, a fragmentação e hierarquização do conhecimento expressos numa organização curricular que propunha que o estudante escolhesse a ênfase em uma determinada área do conhecimento, entre outros pontos.

As argumentações em torno de questões como as apresentadas anteriormente repercutiram em substitutivo que modificava algumas das questões criticadas, entretanto essas reflexões, bem como o PL, foram desconsideradas e o texto que deu origem à Lei n°13.415/2017 foi aquele derivado da MP n. 746/2016.

O fato de o texto ser fruto de uma Medida Provisória e não das análises que vinham sendo realizadas em torno do tema, abriu margem para críticas relacionadas às vozes que foram privilegiadas nesse processo e seus objetivos. Cássio e Goulart (2022) apontam que:

> O fato de a reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória (a infame MP n. 746/2016) – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país – sinaliza que os grupos políticos aliançados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica (Cássio; Goulart, 2022, p. 286).

Pontos antes debatidos foram ignorados pela MP nº 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, destacando-se o que diz respeito à organização curricular e ao conflito com o princípio da garantia de uma educação básica.

À despeito das manifestações contrárias ao processo de construção e produção do texto, a Lei nº 13.415/2017 foi promulgada com a previsão de que os sistemas de ensino deveriam implementar as mudanças no prazo de dois anos, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao abordar o contexto da prática, Mainardes (2006) discute a ideia de que as políticas não são simplesmente implementadas; elas são interpretadas e podem ser "recriadas", o que pode resultar em alterações no texto original. Além disso, essas diferentes interpretações ocorrem em um ambiente de disputa.

A partir da publicação da Lei de Reforma do Ensino Médio e da homologação da BNCC, os Estados e Municípios iniciaram a reformulação dos seus currículos. Em Minas Gerais, o Currículo Referência do Ensino Médio foi homologado em julho de 2021 e começou a ser implementado em 2022.

Dentre as mudanças instituídas pela Lei de Reforma do Ensino Médio, pela BNCC e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) estão a ampliação progressiva da carga horária dos estudantes do Ensino Médio de 800 para 1.400 horas anuais, sendo que, em 2021, deveriam ser garantidas pelo menos 1000 horas anuais. Além disso, o currículo deve ser composto por Itinerários Formativos e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominada Formação Geral Básica.

Nessa composição 600 horas anuais são destinadas ao eixo Formação Geral Básica e 400 horas anuais são destinadas ao eixo Itinerários Formativos que é dividido em quatro unidades curriculares: Eletivas, Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, Preparação Para o Mundo do Trabalho e Projeto de Vida.

Tendo em vista a amplitude das mudanças desencadeadas pela Lei de Reforma do Ensino Médio, discutida neste trabalho, é importante localizar a discussão que será construída no desenvolvimento do texto. Lopes (2004) aponta a centralidade que as políticas curriculares vêm assumindo nas políticas educacionais, entretanto uma política educacional e a reforma de uma etapa da educação básica como prevê a Lei nº 13.415, implica em um conjunto amplo de ações. Como aponta a autora

> (...) as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados (Lopes, 2004, p. 110).

Dessa forma, no decorrer do texto as discussões abordarão, principalmente, as políticas curriculares e a políticas de formação de professores subordinadas à política educacional de reforma do Ensino Médio.

O processo de implementação da Lei de Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede estadual de Minas Gerais será discutido de forma mais aprofundada nas próximas seções deste capítulo.

2.1.1 A Lei 13.415: políticas de fomento para a implementação do Novo Ensino Médio e a formação de profissionais

A Lei 13.415/2017 traz mudanças estruturais para o Ensino Médio brasileiro, introduz modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96), com

destaque para a ampliação da carga horária do Ensino Médio, indicada no artigo 1º, que passa a ser de 1.400 horas anuais e define um prazo de cinco anos para assegurar uma carga horária mínima de 1.000 horas anuais. Nos artigos 3º e 4º, a Lei nº 13.415 define critérios para a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos, determinando que a carga horária destinada à BNCC não deve exceder 1.800 horas do total do Ensino Médio. Cabe destacar que com essa determinação, apesar da ampliação da carga horária total do Ensino Médio, há na verdade uma redução significativa da carga horária destinada aos componentes curriculares da BNCC, sendo destinadas apenas 600 horas anuais para estes componentes.

A Lei também regulamenta a oferta dos Itinerários Formativos, incluindo a formação técnica, e permite que parte da carga horária seja cumprida por meio de atividades a distância, oferecidas por instituições conveniadas. Além disso, no artigo 6º, a Lei autoriza a atuação de profissionais com notório saber para lecionar componentes curriculares no Itinerário Formativo de formação técnica e profissional e estabelece uma política de incentivo para a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral.

Considerando as mudanças delineadas pela Lei de Reforma do Ensino Médio, especialmente a introdução de novos componentes curriculares, presentes nos Itinerários Formativos, é necessário direcionar a atenção para as políticas de fomento destinadas à sua implementação, especialmente o que diz respeito à formação de professores.

O artigo 13 da Lei nº 13.415 instituiu a criação de políticas de fomento voltadas para a ampliação da oferta de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, e os artigos seguintes continuam tratando de aspectos relacionados ao financiamento das Escolas de Tempo Integral, entretanto não há, no texto da Lei, especificações em relação às escolas de Ensino Médio Parcial ou à formação de professores.

Para o início da implementação do Novo Ensino Médio, o Governo Federal criou, por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM) que, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), transferiu recursos para a execução de escolas-piloto do Novo Ensino Médio nos anos de 2021 e 2022 (Brasil, 2022). Conforme dados apresentados no portal do Ministério da Educação (MEC), em Minas Gerais, 41 escolas receberam esses recursos.

A Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021 dispôs sobre a destinação de recursos para apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos, que poderiam ser empregados na:

> I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implantação dos itinerários formativos;
> II - contratação de serviços para realização de atividades pedagógicas, acompanhamento personalizado da aprendizagem ou realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implantação dos Itinerários formativos; ou
> III - aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implantação dos itinerários formativos (Brasil, 2021a).

Esses recursos foram direcionados às escolas selecionadas pelas Secretarias de Educação de cada Estado, que foram validadas pelo Ministério da Educação.

O ProNEM também visava oferecer apoio técnico para a implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio e formação continuada por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018a). Esse programa foi voltado para a reformulação dos currículos das Secretaria Estaduais de Educação e seus recursos foram destinados à formação das equipes técnicas de currículo e gestão dos Estados. Para essas formações foram concedidas bolsas para os perfis de: coordenador(a) estadual, coordenador(a) de etapa, redator(a) de currículo, articulador(a) de regime de colaboração e articulador(a) dos conselhos de educação.

Em relação à formação de professores, a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, define a elaboração, por parte dos estados, do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio e, dentre as dimensões mínimas a serem contempladas, como consta no inciso IV do art. 7º, está a formação continuada voltada para a construção dos itinerários formativos. A Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021, que define o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, aponta em seu art. 4º, inciso VI, § 3º, que “A formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC será realizada pelos sistemas de ensino, com apoio técnico e financeiro do MEC” (Brasil, 2021b).

O MEC disponibilizou em seu portal informações sobre a oferta de formações voltadas para o Novo Ensino Médio. Conforme consta no portal, foram disponibilizadas cinco formações de 180 horas nas áreas de conhecimento previstas

pelo NEM. Essas formações foram disponibilizadas para os professores através do Ambiente Virtual de Aprendizagens do MEC (AVAMEC).

No que diz respeito às formações destinadas aos professores, não é possível identificar estratégias claras para a garantia de acesso desses profissionais. Os cursos são disponibilizados, entretanto não são especificados no texto das portarias e programas, questões relacionadas à carga horária para realização dos cursos, ou mesmo disponibilização de bolsas para sua realização, nos mesmos moldes que foram destinadas às equipes técnicas das secretarias de educação para a realização das formações e ações voltadas para a elaboração do currículo. O que há é a indicação de que as formações desses profissionais serão de responsabilidade dos sistemas de ensino com apoio técnico e financeiro do MEC, mas, novamente, sem que haja uma definição de estratégias que garantam o acesso a tais formações.

Considerando as desigualdades entre os diversos entes federados, seja de estrutura ou de recursos financeiros, é possível questionar se aos profissionais da educação foram garantidas as condições necessárias para a apropriação das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio e para a implementação da política.

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

A partir da publicação da Lei de Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017, e da homologação da BNCC do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, os sistemas de ensino deveriam estabelecer, no ano subsequente, um cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, e a partir do segundo ano subsequente deveriam dar início ao processo de implementação da nova política, essas definições constam no artigo 15 da Lei nº 13.415/2017.

Por parte do Governo Federal há, inicialmente, a instituição do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com a publicação da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. O capítulo III desta portaria trata do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, a ser elaborado pelas secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal, e em seu artigo 7º são definidas dimensões que devem ser contempladas pelos estados na elaboração do plano.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho cabe destacar os incisos I, III e IV descritos a seguir:

> I - diagnóstico da rede, contemplando dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, dentre outros, e diagnóstico sobre parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes;
> (...)
> III - (re) elaboração dos currículos estaduais e distrital, em que deverão constar:
> a) as principais ações e cronograma para a (re)elaboração do currículo;
> b) a atuação do Conselho Estadual de Educação - CEE e de eventuais parceiros envolvidos; e
> c) a articulação com a implementação da BNCC dos anos finais da etapa do ensino fundamental;
> IV - formação continuada com foco na construção de itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados até 2023 e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal (Brasil, 2018b).

Esses incisos nortearão as discussões das próximas subseções, estruturadas a partir da análise dos dados apresentados no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais, publicado em maio de 2022.

2.2.1 A construção do Currículo Referência do Ensino Médio em Minas Gerais

A dimensão prevista no inciso III, do art. 7º da Portaria nº 649 prevê a (re) elaboração dos currículos estaduais. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais aborda o percurso para a elaboração do CRMG, que será apresentado de forma simplificada.

As ações para (re)elaboração do Currículo tiveram início em maio de 2019 com a formação da equipe de redatores do Currículo Referência do Ensino Médio. Como abordado anteriormente, essa etapa foi orientada a partir das diretrizes previstas na Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e na Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2022).

Em junho de 2019, teve início o processo de escrita do Currículo e, em agosto, foram realizadas as ações do Dia do Currículo e escuta dos Estudantes. A partir das discussões desenvolvidas, as escolas preencheram um formulário com a síntese do

que foi discutido. Em novembro do mesmo ano foi disponibilizada a primeira versão do documento para consulta pública com a incorporação dos resultados.

No início de 2020, aconteceram a formação do Grupo de Trabalho voltado para a discussão da Arquitetura Curricular, o acompanhamento das escolas-piloto. Em novembro do mesmo ano o Currículo foi disponibilizado para que Instituições de Ensino Superior, o Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais e o Instituto Reúna realizassem a leitura crítica do documento. Em novembro aconteceu a entrega do Currículo para o Conselho Estadual de Educação, foram feitas as leituras e revisões e, em março de 2021, foi entregue a versão final revisada que foi homologada em julho do mesmo ano.

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio foi elaborado a partir das premissas definidas na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Reforma do Ensino Médio. O texto do Currículo possibilita diversas análises, especialmente no que diz respeito à introdução dos Itinerários Formativos, visto que desta mudança na estrutura do Ensino Médio surgem novas demandas de formação para que o Currículo possa ser implementado nas escolas.

O Currículo traz uma abordagem conceitual do que se entende por Itinerário Formativo, tratando seu aspecto flexível e dinâmico sob o argumento de que tal abordagem permite um diálogo mais próximo com a realidade dos jovens e adolescentes e que contemple sua diversidade, contribuindo dessa forma para a permanência do jovem na escola.

A proposta dos Itinerários Formativos apresentada no Currículo prevê um maior protagonismo dos jovens ao possibilitar a oferta e, principalmente, a escolha de diferentes aprofundamentos. Destaca a participação de estudantes e professores na construção dos itinerários de aprofundamento e na possibilidade de interdisciplinaridade. O texto do Currículo prevê também a possibilidade de diversos modelos de organização e oferta dos itinerários de aprofundamento, “Eles podem ser desenvolvidos por meio de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho pedagógico que os estudantes poderão escolher” (Minas Gerais, 2021, p. 265).

Quanto à oferta dos Itinerários Formativos, o Currículo destaca a organização em nível regional, evidenciando o papel das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) nesse processo. O Currículo Referência aponta também um conjunto de pressupostos que devem ser garantidos para que haja êxito nos objetivos definidos,

dentre eles cabe ressaltar dois: “Ter financiamento público garantido para apoiar as ações práticas a serem desenvolvidas; Ter um plano de capacitação permanente de docentes, garantindo a integração entre os Itinerários e os componentes curriculares do núcleo comum” (Minas Gerais, 2021, p. 272).

Foram destacados alguns aspectos presentes no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais que dizem respeito à organização e oferta do Novo Ensino Médio, em especial no que diz respeito aos Itinerários Formativos.

A partir do que está previsto no Currículo, cabe analisar como se deu o processo de definição dos Itinerários Formativos nas escolas da rede mineira.

2.2.2 A definição dos Itinerários Formativos para as escolas da rede estadual de Minas Gerais

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais apresenta também a Arquitetura do Novo Ensino Médio da rede estadual mineira. Seguindo os parâmetros definidos na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular, a carga horária do Ensino Médio foi ampliada para 1.000 horas anuais, sendo 600 horas destinadas à Formação Geral Básica, composta pelas quatro áreas do conhecimento e por 12 componentes curriculares e 400 horas destinadas aos Itinerários Formativos, composto por quatro unidades curriculares e nove componentes curriculares. As unidades curriculares são: Eletivas, Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, Preparação Para o Mundo do Trabalho e Projeto de Vida.

A estrutura dos Itinerários Formativos foi definida no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, não cabendo às escolas e aos profissionais que nelas atuam a participação ou escuta para sua elaboração. Esse processo não se alinha com o previsto no Currículo Referência de Minas Gerais que, ao tratar sobre a oferta dos itinerários formativos para o Ensino Médio, indica que

> [...] ela deve se dar a partir do nível regional do sistema estadual de educação, ou seja, as Superintendências Regionais de Ensino que, em diálogo com as Secretarias Municipais de Ensino, devem organizar a oferta dos itinerários nas escolas de suas redes. Deve-se considerar a diversidade temática dos itinerários de modo a garantir o direito de escolha e a oferta equânime a todos os estudantes (Minas Gerais, 2021, p. 272).

Os primeiros Documentos Orientadores para a implementação do Novo Ensino Médio, disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, foram encaminhados para as escolas, por meio do Memorando-Circular nº 20/2021/SEE/DIEM de 17 de novembro de 2021, que apresentava as Diretrizes Curriculares para a Implementação no Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º Ano em 2022 e o Catálogo de Eletivas da SEE/MG. O Caderno Pedagógico dos Itinerários Formativos foi disponibilizado para as escolas em dezembro de 2021.

A partir da publicação desses materiais, já no final do ano letivo de 2021, as escolas precisaram se organizar para o estudo das novas diretrizes e para a escolha das Eletivas a partir do Catálogo disponibilizado pela SEE e para a atribuição dos componentes curriculares aos professores. Tendo em vista que o ano letivo de 2021 encerrou em 23 de dezembro, as escolas e seus profissionais tiveram pouco mais de um mês para organizar todo esse processo. A forma como essa etapa se deu nas escolas reforça a necessidade de um olhar mais apurado para as ações direcionadas à formação dos profissionais da educação que foram responsáveis pela implementação da política nas escolas.

2.2.3 Políticas de formação promovidas pela SEE/MG e a viabilização da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais

Para iniciar a discussão a respeito das políticas de formação promovidas pela SEE para a implementação do Novo Ensino Médio, cabe retomar o que prevê o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, em consonância com a Portaria nº 649 quando define as dimensões que devem ser contempladas pelos estados na elaboração do Plano. Nessa etapa destacam-se as dimensões presentes nos incisos I e IV do art.7º, já abordados anteriormente neste trabalho.

Em relação à primeira dimensão destacada, que diz respeito ao diagnóstico da rede, será dado foco às informações referentes aos docentes. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022), no subitem 2.2.3, apresenta o diagnóstico concernente aos docentes que atuam no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais tendo como base o Censo Escolar da Educação Básica de 2021. Dos 59.629 docentes que atuavam nessa etapa de ensino,

78% faziam parte da rede estadual e, dentre estes, apenas 31% eram concursados/efetivos. Esses dados apontam que grande parte dos docentes que atuam no Ensino Médio não possuem estabilidade, o que abre margem para grande rotatividade destes profissionais.

Outro ponto de destaque no diagnóstico apresentado no Plano diz respeito ao indicador de esforço docente[2]. Os dados apresentados apontam que 71% dos docentes que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais encontram-se entre os níveis 4 a 6 de esforço docente, destacando-se os 48% que se encontram no nível 4, o que significa que estes trabalhadores atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas diferentes, em duas etapas de ensino e atendem entre 50 e 400 alunos. Essa situação é ainda mais agravada nos níveis 5 e 6.

Este diagnóstico alerta para os modelos de formação a serem implementados, tendo em vista a abrangência e efetividade das políticas de formação, já que mais de 50% do público-alvo destas ações lida com uma grande sobrecarga de trabalho. Como apontam Oliveira e Barbosa (2024, p. 227):

> [...] não se pode deixar de destacar o impacto e a sobrecarga do trabalho docente, que deixa de atuar na disciplina que possui formação, para atuar nos Itinerários Formativos ou disciplinas Eletivas com o intuito de complementar sua carga horária. Além da dificuldade de atuar com um conteúdo para qual não está formado e não há licenciatura compatível, há que se considerar o adoecimento mental de uma classe já tão precarizada (Oliveira; Barbosa, 2024, p. 227).

Quanto ao inciso IV, destacado anteriormente, que aborda a formação continuada, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022) prevê um conjunto de diretrizes que envolvem desde o alinhamento com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a produção de materiais de orientação prática, a oferta de formação continuada voltada para os Itinerários Formativos e Currículo Referência e também o

[2] Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 – Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (Brasil, 2014b).

atendimento de demandas e necessidades dos profissionais levantadas a partir da realização de escutas.

O Plano apresenta um Cronograma de Formação com o tipo e a formação ofertada, o público-alvo e número de participantes em 2021 e o número esperado entre os anos de 2022 e 2024. Quanto aos tipos de formação previstas, cabe destacar que são majoritariamente *online*, variando entre cursos EAD e *Webinários* e grande parte ofertado através de parcerias, destacando-se o Instituto Iungo.

Conforme dados apresentados no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (Minas Gerais, 2022), do total de 223.014 participantes das formações ofertadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em 2021, 199.123 participações foram registradas em *webinários* transmitidos pelo *Youtube*[3] e o restante foram participações em cursos à distância ofertados pela Escola de Formação ou pelo Instituto Iungo. Outro ponto que cabe destacar é que em 2021, ano que antecede o início da implementação do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual, as formações apontadas com o maior número de participantes foram *webinários,* modelo que abre precedente para questionamentos relacionados à efetividade de alcance do público-alvo.

Outro aspecto que vale ressaltar está relacionado às temáticas abordadas nas formações ofertadas em 2021, que de acordo com os dados apresentados no Plano, aquelas que alcançaram maior número de pessoas, abordaram temáticas gerais envolvendo as mudanças do Novo Ensino Médio e sua estrutura, já as formações voltadas para temáticas específicas que envolviam a prática dos professores, os itinerários formativos e os novos componentes curriculares foram ofertadas para um maior número de pessoas a partir de 2022, ano em que o NEM já estava sendo implementado nas turmas de 1º ano em toda a Rede Estadual.

Essa informação permite apontar que, grande parte dos docentes que atuavam nas escolas de Ensino Médio da rede estadual em 2022 iniciaram o ano letivo sem uma formação específica que antecedesse a implementação dessa nova política educacional, formação essa, necessária para colocar em prática as mudanças propostas.

---

[3] A informação apresentada no documento não explicita se esses dados dizem respeito ao número de visualizações no *youtube* ou à participação efetiva de professores e demais servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Cabe ressaltar que essa realidade, de ausência de uma política abrangente de formação, que prepare os profissionais das escolas para a implementação de novas políticas educacionais não é isolada.

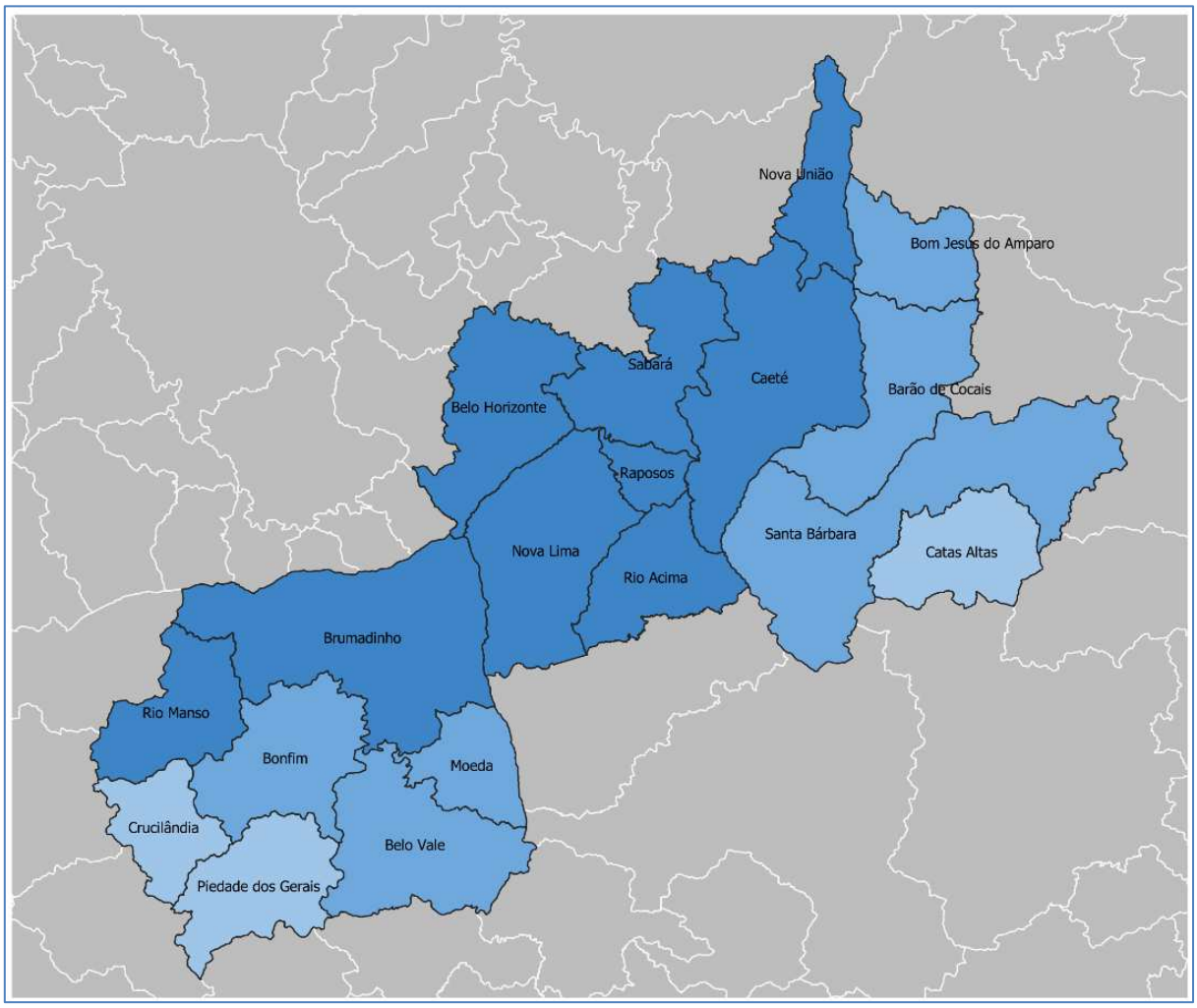
Ante esta realidade recorrente de ausência de formações, proponho, como foco para o caso gestão, analisar como têm sido desenvolvidas as ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, bem como o papel da SRE nesse processo e propor alternativas para o aprimoramento dos processos formativos direcionados aos profissionais que atuam nas escolas, tendo em vista a implementação de políticas curriculares nas escolas estaduais.

2.3 A DIMENSÃO DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As discussões anteriores permitiram compreender o processo de elaboração da Lei de Reforma do Ensino Médio e as ações desenvolvidas nas esferas federal e estadual para viabilizar a implementação na nova política educacional, cabe agora apresentar a dimensão das Superintendências Regionais de Ensino nesse processo. O próprio Currículo Referência de Minas Gerais aponta o papel de organização que as SRE deveriam exercer na oferta dos Itinerários Formativos.

Dessa forma, o contexto a ser pesquisado é o de atuação da Diretoria Pedagógica (DIRE B) da SRE Metropolitana A, que atende a um universo de 141 escolas (Apêndice A) situadas em Belo Horizonte, região metropolitana e municípios do interior (Figura 1), e, mais especificamente, as ações de formação desenvolvidas por essa diretoria, voltadas à implementação de políticas educacionais, em especial o Novo Ensino Médio.

Figura 1 – Mapa dos municípios sob a circunscrição da SRE Metropolitana A



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os municípios sob a circunscrição da SRE Metropolitana A apresentam grande diversidade no que diz respeito a sua demografia, contando com municípios com populações que variam em torno de 5 mil habitantes e PIB per capta de R$15.000, a municípios com populações que superam os 500 mil habitantes e PIB per capta acima de R$50.000.

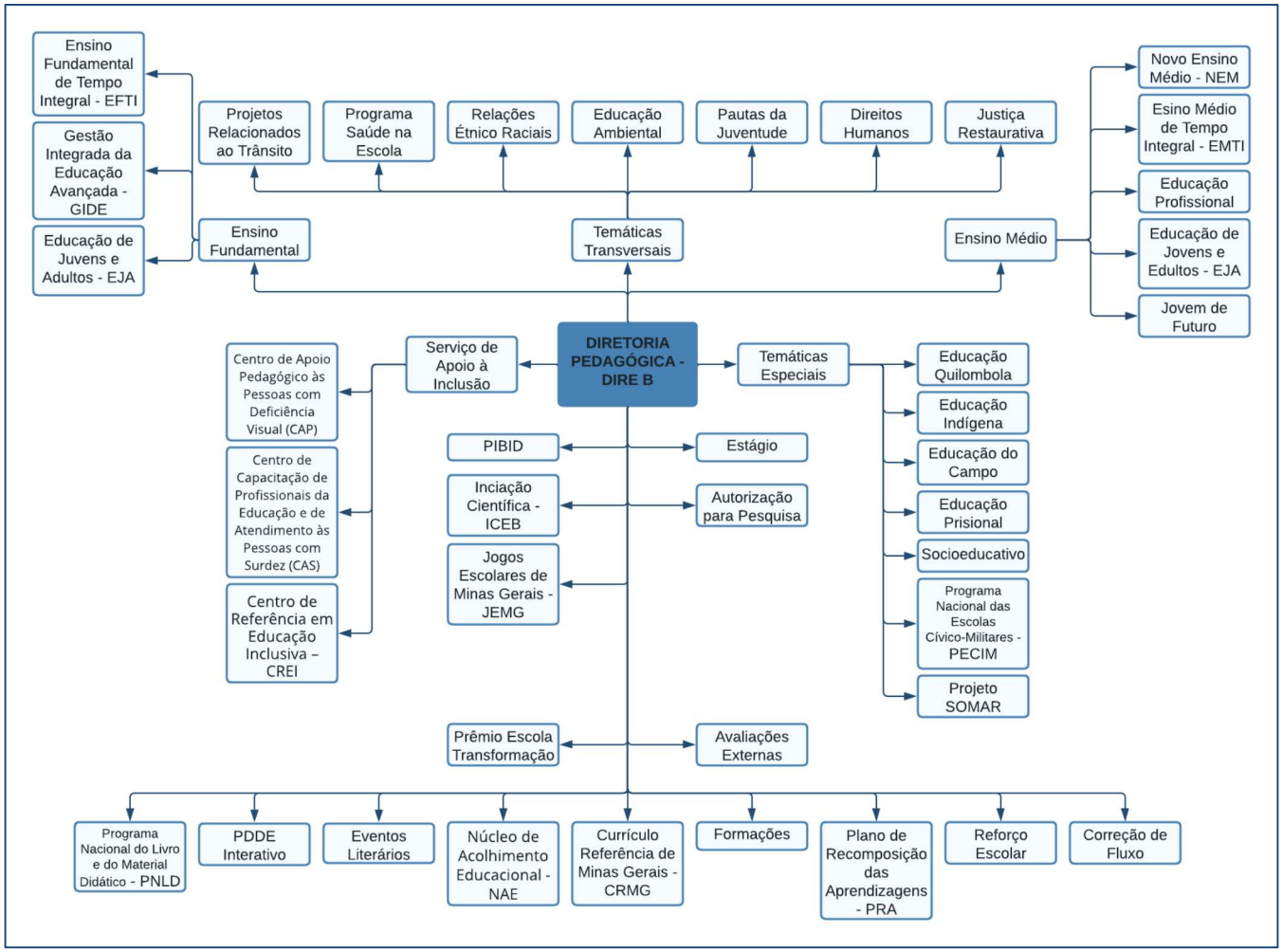
2.3.1 A atuação da SRE Metropolitana A na implementação do Novo Ensino Médio

Conforme apresentação da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, que consta no *site* da Secretaria, compete às SRE:

> I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;
> II – orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais
> II – promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
> IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
> V – propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso
> VI – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição;
> VII – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
> VIII – coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição;
> IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição;
> X – exercer outras atividades correlatas (Minas Gerais, 2023).

Em consonância com as competências da SRE, a atuação da Diretoria Pedagógica − DIRE B (Figura 2), compreende o acompanhamento e orientação às escolas da SRE Metropolitana A sobre os diversos programas e políticas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE MG, sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, acompanhamento e visitas às escolas prioritárias, empenho de recursos destinados ao fortalecimento da aprendizagem e outras atividades pedagógicas, ações relacionadas ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e atendimento educacional especializado, dentre outras temáticas especiais e demandas encaminhas pela SEE e pelas Escolas.

Figura 2 – Organograma da Diretoria Pedagógica DIRE B



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.3.2 Ações de formação promovidas pela SRE Metropolitana A

É comum que as demandas por formação cheguem à SRE Metropolitana A trazidas pelas escolas que fazem parte da sua circunscrição. Essas demandas são apresentadas durante as visitas ou mesmo atendimentos realizados com gestores e especialistas e foram reiteradas através das respostas de gestores, especialistas e professores aos formulários aplicados pela Diretoria Pedagógica no decorrer do segundo semestre de 2022, cujos dados serão abordados no decorrer deste trabalho.

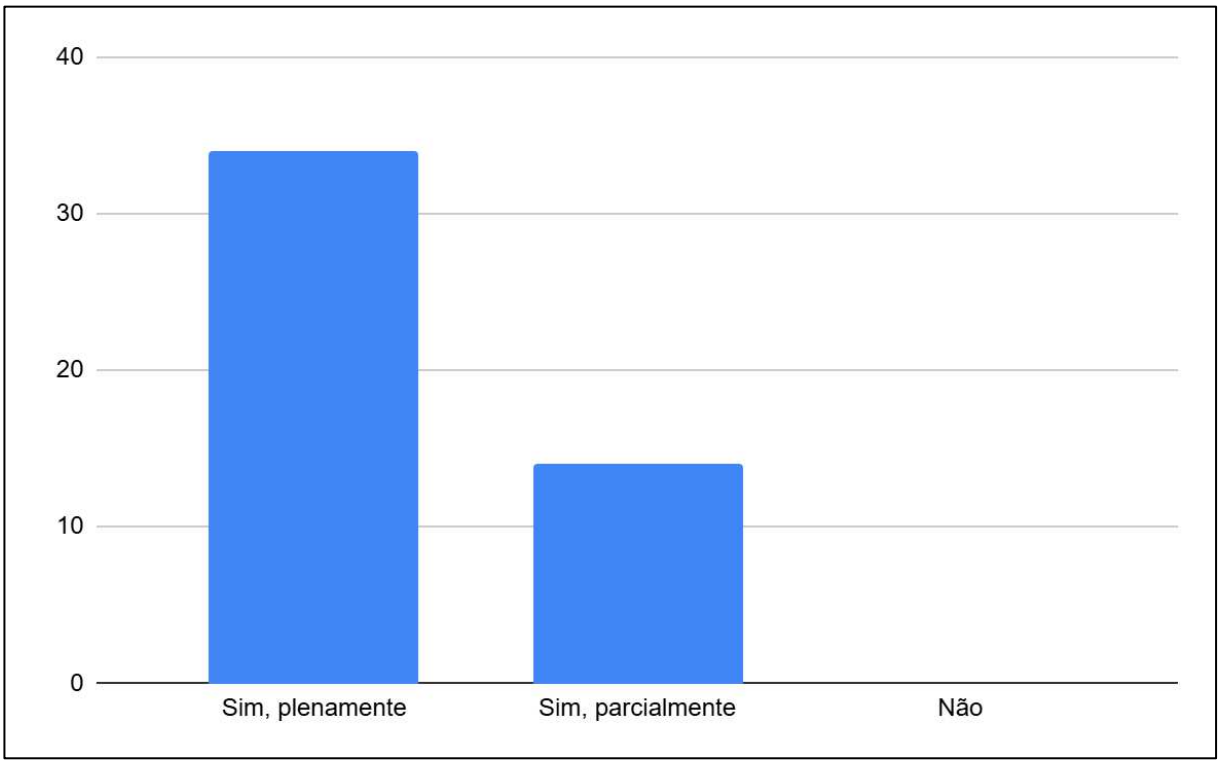
Com o objetivo de atender a essas solicitações, a Diretoria Pedagógica (DIRE B) deu início ao Ciclo de Formação Pedagógica, buscando promover espaços de formação voltados para Especialistas e Professores Coordenadores, tornando-os multiplicadores desses debates, nas escolas em que atuam. Além das demandas levantadas pelas escolas, o Ciclo de Formação Pedagógica buscou também abordar temas relacionados aos programas e políticas desenvolvidos pela SEE/MG.

O primeiro encontro, realizado no auditório da SRE Metropolitana A em 28 de julho de 2022, conforme cópia de *e-mail* de divulgação (Anexo A), teve como objetivos: abordar as principais mudanças do Novo Ensino Médio e ampliar a compreensão acerca dos eixos norteadores do Novo Currículo Referência, apresentar o recurso MAPA (Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens) e abordar a estrutura de uma pauta formativa que contribuísse para a organização das reuniões de módulo II nas escolas.

Devido à falta de recursos destinados às formações e buscando tornar as ações da SRE-A acessíveis não apenas às escolas de Belo Horizonte, foram formados mais 3 polos: Nova Lima, Barão de Cocais e Brumadinho e, para a realização do primeiro encontro, a equipe de formadoras da Diretoria Pedagógica se deslocou até esses polos.

Considerando os encontros realizados nos quatro polos, a primeira formação contou com a participação de 110 especialistas e professores coordenadores. Ao final dos encontros foi solicitado aos participantes que respondessem a um questionário de avaliação não obrigatório, através do *Google Forms* (Anexo B), que tinha como objetivo conhecer as demandas de cada escola e as percepções dos participantes a respeito do evento, para que assim pudessem ser feitas as modificações possíveis para os próximos encontros. O Gráfico 1 apresenta a percepção dos participantes acerca das atividades desenvolvidas no primeiro encontro.

Gráfico 1 – Avaliação do I Ciclo de Formação Pedagógica: As atividades alcançaram o objetivo?



Fonte: Questionário de avaliação do I Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica.

Para que pudéssemos planejar os próximos encontros, era importante identificar se havíamos alcançado o objetivo estabelecido, visto que as discussões que seriam propostas para os próximos encontros estavam interligadas. A resposta ao questionário de avaliação não foi obrigatória e dos 110 participantes, 48 responderam ao questionário. Dentre aqueles que responderam, 34 (70,8%) consideraram que o encontro alcançou plenamente o objetivo proposto e 14 (29,2%) consideraram que o objetivo foi parcialmente alcançado. Mantivemos, diante disso, a proposta elabora inicialmente.

Foi possível perceber em algumas falas pontuais que havia certa resistência quanto a implementação do Novo Ensino Médio bem como desconhecimento em relação às mudanças propostas.

Para o segundo encontro, realizado no Auditório da Escola Estadual Instituto São Rafael em 01 de setembro de 2022, a SRE contou com recursos de diária e transporte, o que possibilitou reunir os quatro polos em BH e teve a participação de 117 especialistas e professores coordenadores. Neste encontro, foram abordados temas como, Metodologias Ativas, Competências Gerais Docentes, Recomposição de

Aprendizagem, além de tratar sobre Sequência Didática e contextualizar o uso do Material MAPA[4]. Devido à infraestrutura do local em que este encontro foi realizado, houve um baixo número de respostas ao questionário de avaliação *online*, por isso as percepções dos profissionais que participaram da formação, por isso considerados também o levantamento, feito de maneira informal, durante a realização das dinâmicas, grupos de discussão ou mesmo em intervenções que aconteceram durante as falas dos mediadores. Nessa formação, especialistas e professores coordenadores apontaram a necessidade da realização de formações com os professores, especialmente aqueles que lecionam os componentes curriculares dos itinerários formativos, já que não foi disponibilizado nenhum material didático ou formação voltada para esses temas. Foi apontada, também, a dificuldade de realizar as discussões nas escolas, visto que é comum que o tempo destinado às reuniões de módulo II seja preenchido com pautas administrativas e não pedagógicas.

Entre o segundo e o terceiro encontro do Ciclo de Formação, foi convocada uma reunião emergencial com especialistas e gestores para discussão da matriz curricular do 2º ano do Ensino Médio e dos documentos orientadores publicados pela SEE/MG para a escolha, a ser realizada pelos estudantes, dos Aprofundamentos e das eletivas ofertadas em 2023. Apesar de não estar previsto no cronograma de formações, o curto prazo definido pela SEE/MG para que as escolas organizassem o processo de escolha exigiu uma mobilização da Diretoria Pedagógica com objetivo de alinhar as ações a serem desenvolvidas.

Devido às mudanças apresentadas, seja em relação à matriz, seja em relação ao processo de escolha dos estudantes, essa foi uma formação pontuada por questionamentos que sinalizaram a dificuldade na compreensão da estrutura do Novo Ensino Médio, tanto por parte de gestores, quanto de especialistas. Os relatos sobre o processo de escolha dos aprofundamentos nas escolas apontaram divergências no entendimento das ações que deveriam ser implementadas.

O terceiro encontro contou com a participação de 97 professores coordenadores das quatro áreas de conhecimento, e discutiu sobre Integração Curricular, Aprendizagem Baseada em Competências e Habilidades e os Temas Norteadores dos Aprofundamentos previstos para o segundo ano do ensino médio em

[4] Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) são materiais pedagógicos desenvolvidos pela Escola de Formação, baseados no Currículo Referência de Minas Gerais.

2023. Diferente dos primeiros encontros, este foi voltado para professores que estão atuando em sala de aula.

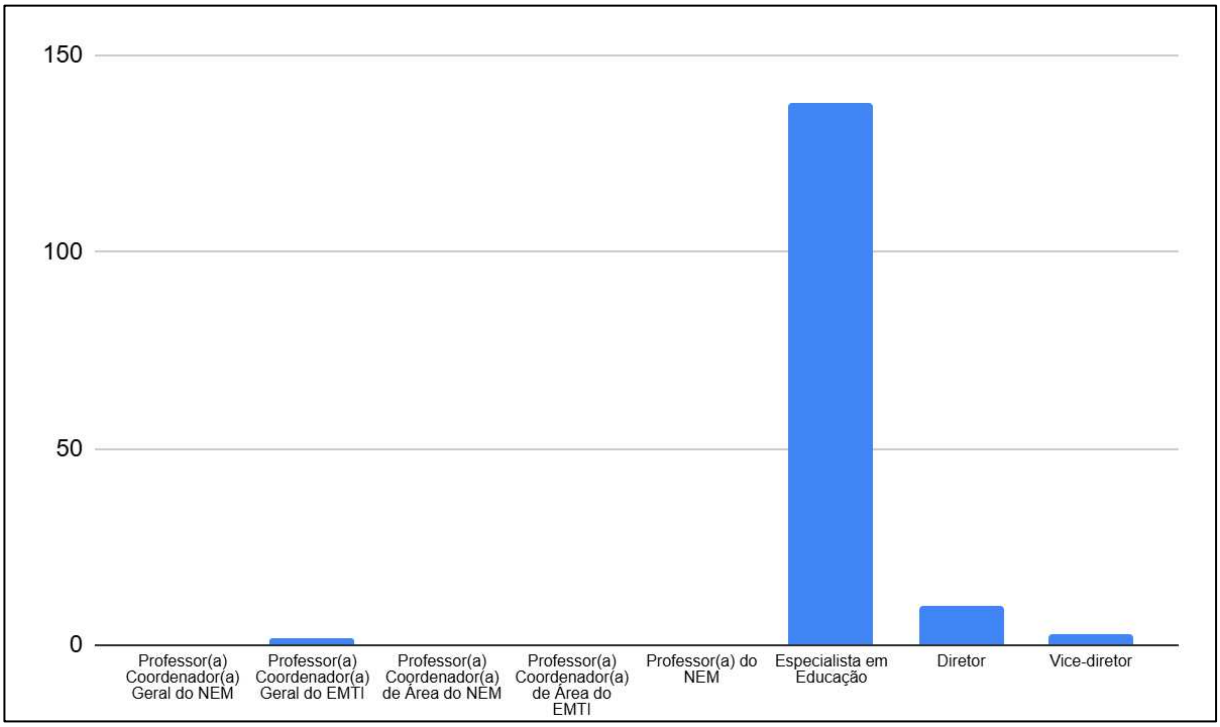
Durante o encontro foram levantados questionamentos em relação ao processo de escolha dos Aprofundamentos, entretanto foi possível perceber que os professores não tinham conhecimento dos documentos orientadores e que as discussões realizadas no encontro anterior com especialistas e gestores não foram multiplicadas nas escolas. Este foi um ponto de atenção levantado pela equipe da Diretoria Pedagógica, já que diante da falta de recursos e estrutura para a realização de formações com todos os professores, a estratégia da equipe da DIRE B para que estas discussões alcançassem todos os profissionais que atuam nas escolas levava em consideração o caráter formador intrínseco à função de Especialista em Educação Básica e Coordenador do Novo Ensino Médio.

No segundo e no terceiro encontros também foram disponibilizados questionários de avaliação, nos mesmos moldes do primeiro encontro, que obtiveram, respectivamente, doze e quinze respostas. Devido ao número incipiente de respostas esses questionários não foram considerados.

O quarto e último encontro de 2022 foi realizado *online*, através da plataforma *Zoom*, e contou com a participação de 153 profissionais. Foram discutidos aspectos relativos à finalização do ano letivo de 2022, alinhamento sobre os aprofundamentos que serão oferecidos para as turmas do 2º ano do Novo Ensino Médio e planejamento para o ano letivo de 2023. Neste encontro também foi disponibilizado um Questionário de Avaliação através do *Google Meet* (Anexo C) que, diferentemente dos demais encontros, estava vinculado à lista de presença e por isso contou com 100% de participação. Neste questionário, além de questões referentes ao encontro, foram feitas perguntas relativas à participação dos servidores em outras formações e à repercussão das formações nas escolas em que esses profissionais atuavam. O Gráfico 2 mapeia a função desempenhada pelos servidores que participaram do 3º encontro.

Dentre os participantes desse último encontro, 90,2% eram especialistas em educação básica, profissionais responsáveis por acompanhar e orientar o planejamento pedagógico nas escolas e o processo de formação dos professores. Em comparação, é possível perceber um desequilíbrio entre o número de especialistas e o número de professores coordenadores que participaram da formação, o que abre precedente para questionarmos se o trabalho de formação e planejamento das ações pedagógicas tem sido realizado em parceria entre esses dois profissionais.

Gráfico 2 – Avaliação do IV Encontro do Ciclo de Formação: função/cargo

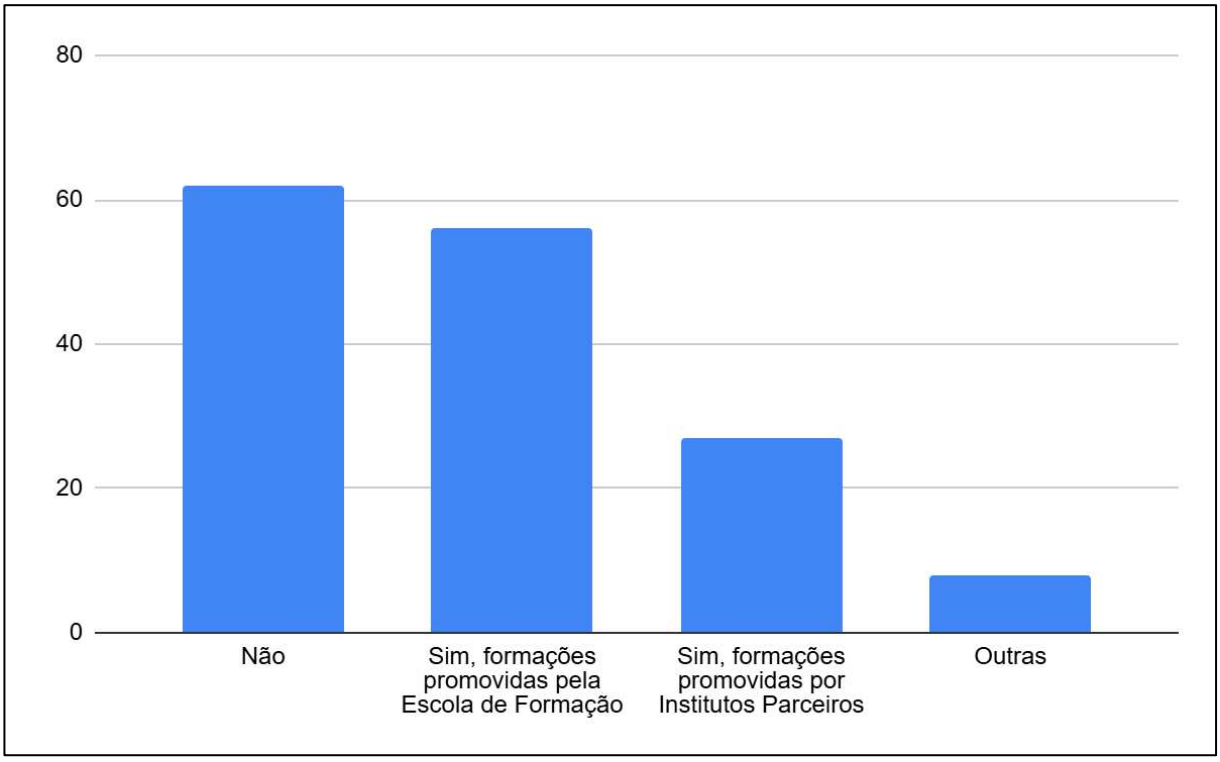


Fonte: Questionário de avaliação do I Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica.

Dentre os elementos que se destacam ao analisar a função que venho desempenhando e o contexto a ser pesquisado, é possível indicar a forma como vêm sendo promovidas as formações voltadas para a implementação de políticas educacionais, especialmente a forma tardia e precária como as formações relacionadas ao Novo Ensino Médio foram desenvolvidas. O Gráfico 3 traz informações sobre a participação de Especialistas nas formações sobre Novo Ensino Médio que foram promovidas pela SRE, pela SEE e pela Escola de Formação.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que o modelo de formações exclusivamente *online* ou em formato de *webinários*, como foram desenvolvidas em 2021, não alcançaram efetivamente o público-alvo, o que prejudica a implementação da política pública. A avaliação realizada através do *Google Forms* após o quarto encontro do Ciclo de Formação Pedagógica, indica que 40,5% dos participantes não realizaram outras formações além daquelas realizadas pela DIRE B a partir do 2º semestre de 2022, 35,9% indicaram que realizaram os cursos disponibilizados pela Escola de Formação e os demais realizaram cursos ou formações promovidos por outras instituições.

Gráfico 3 – Avaliação do IV Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica: participação em formações além das promovidas pela DIRE B



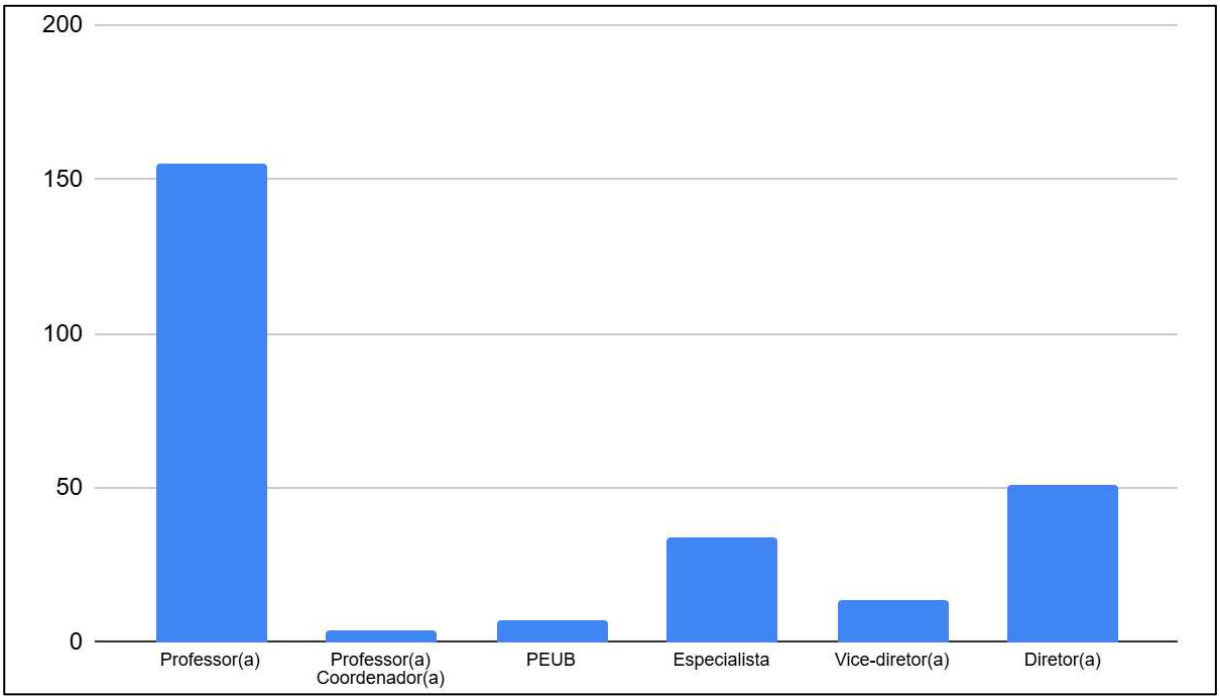
Fonte: Questionário de avaliação do I Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica.

A partir destas informações é possível apontar que uma parcela significativa das especialistas que atuam nas escolas estaduais vinculadas à SRE Metropolitana A iniciaram o ano letivo de 2022 sem terem realizado as formações disponibilizadas pela SEE/MG.

No final do ano letivo, a Diretoria Pedagógica (DIRE B) encaminhou às escolas um questionário do *Google Forms* de avaliação do trabalho realizado pela diretoria em 2022 (Anexo D) e solicitou que os gestores encaminhassem esse questionário aos professores e especialistas em educação. Este questionário tinha o objetivo não só de avaliar o trabalho realizado pela DIRE B, como também de levantar informações que subsidiassem o planejamento das ações em 2023. Contou com a participação de 265 profissionais. O Gráfico 4 apresenta o perfil destes profissionais.

Diferente das avaliações realizadas após os encontros do Ciclo de Formação Pedagógica, que foram apresentadas anteriormente, esta avaliação contou com a participação significativa de professores e das 265 respostas, 58,5% foram dadas por professores sendo que 41,5% destes atuam no Ensino Médio. Isso permite ampliar a percepção acerca das formações.

Gráfico 4 – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: função/cargo



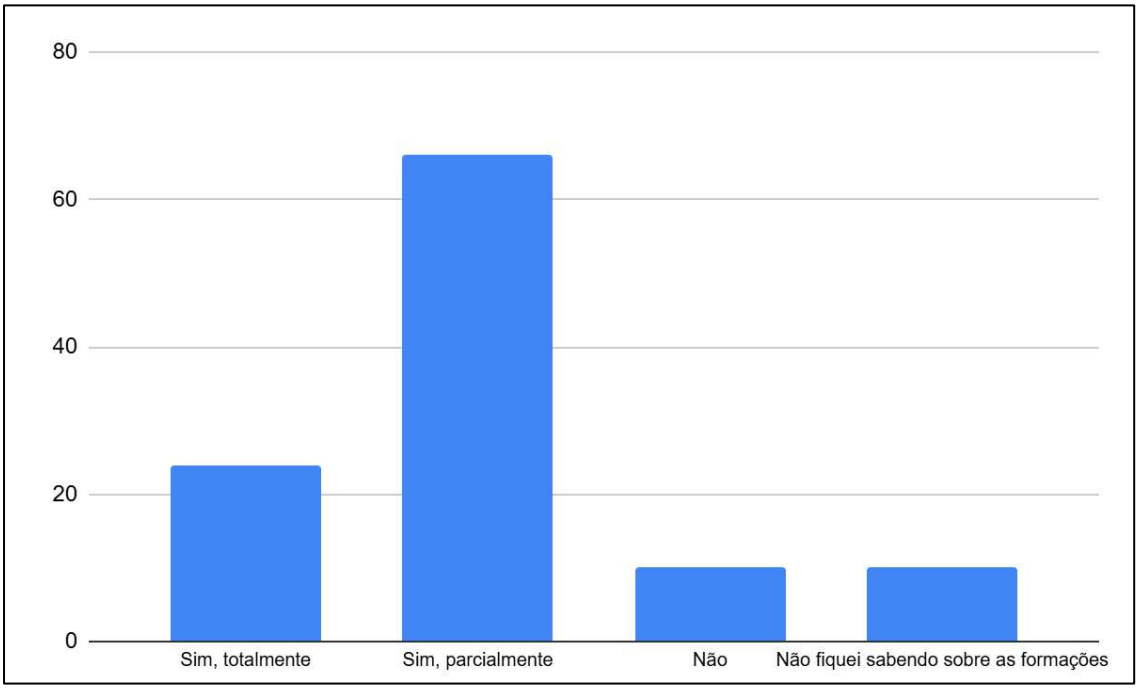
Fonte: Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano 2022.

O Gráfico 5 aborda a percepção dos profissionais sobre as formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação, formações essas que foram desenvolvidas no formato de *webinários* ou cursos *online.*

Como aponta o Gráfico 5, 18,2% dos profissionais consideram que essas formações não contribuíram para preparar os profissionais para implementação da nova política ou mesmo nem ficaram sabendo sobre as formações e 60% consideram que as formações contribuíram parcialmente. Tanto os dados apresentados quanto os relatos realizados durante as formações levantam a hipótese de que o ano letivo de 2022 iniciou sem que professores e demais profissionais que atuam nas escolas tivessem participado de formações que os preparassem para a atuarem conforme as novas diretrizes.

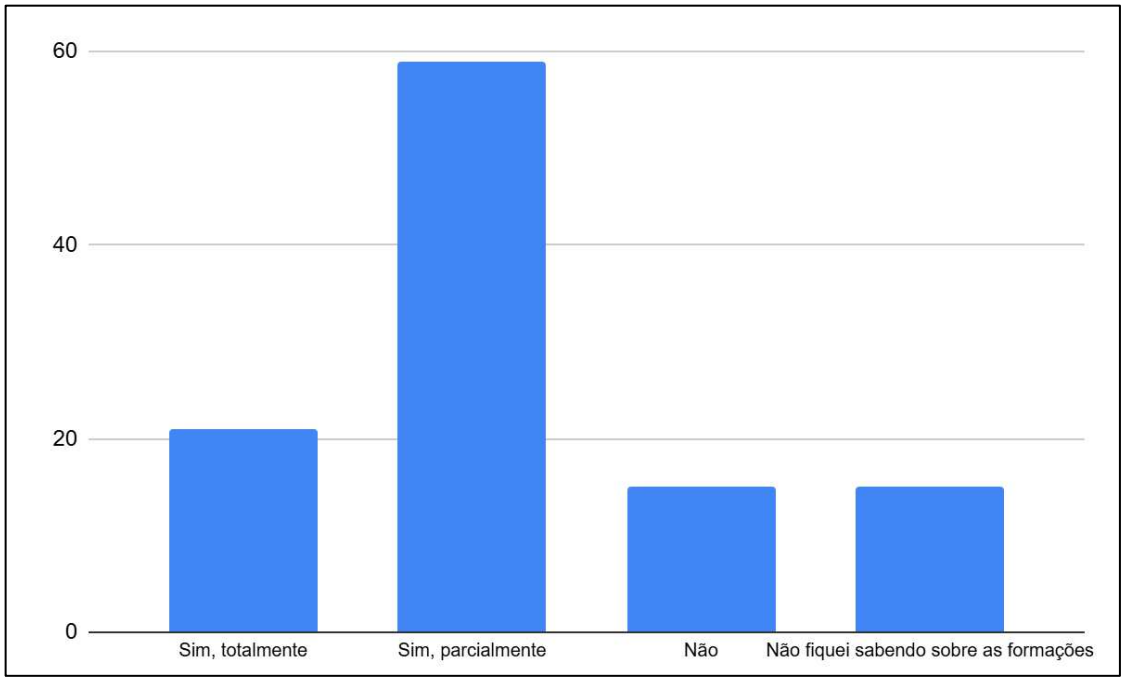
O Gráfico 6 apresenta a percepção desses profissionais a respeito das formações promovidas pela DIRE B.

Gráfico 5 – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Você considera que as formações promovidas pela SEE/MG e pela Escola de Formação (w*ebinários* e cursos online) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular?



Fonte: Questionário de avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022.

Gráfico 6 – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Você considera que as formações promovidas pela Diretoria Pedagógica (DIRE B) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular?



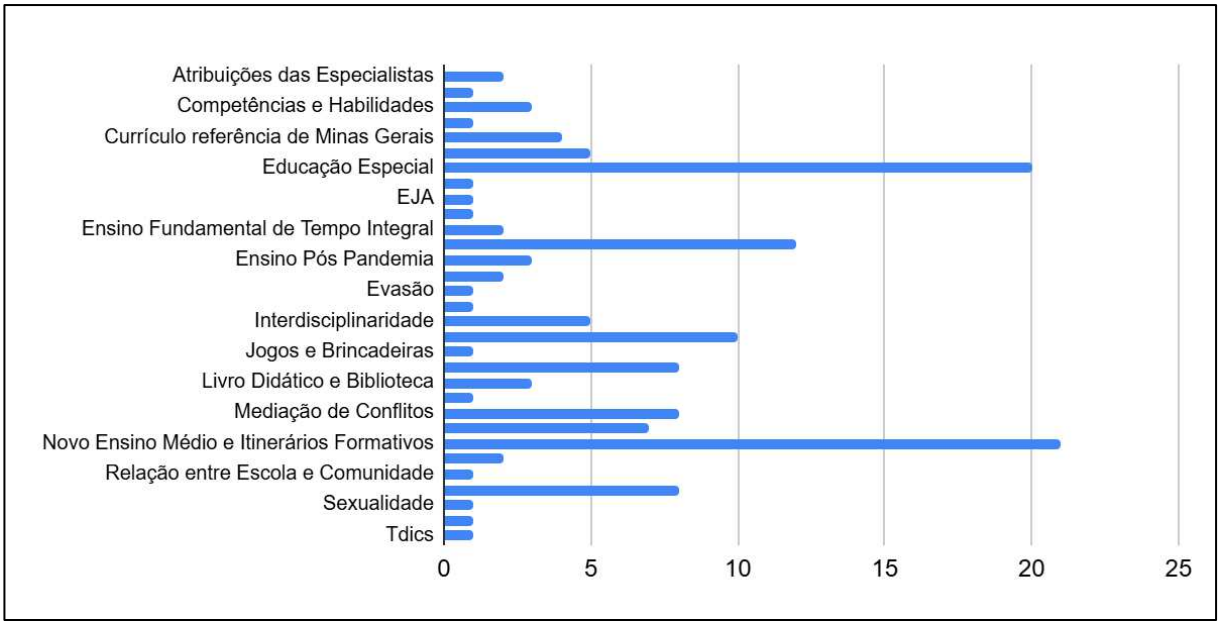
Fonte: Questionário de avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022.

Quanto às formações realizadas pela DIRE B a partir do segundo semestre de 2022, os dados presentes no Gráfico 6 apontam uma percepção semelhante à das formações realizadas pela SEE e pela Escola de Formação. Foi solicitado, também, que os participantes apontassem aspectos positivos e negativos em relação a essas formações.

Dentre os aspectos positivos apontados, foram levantados aspectos mais gerais como a importância da realização de formações e de momentos de troca de conhecimento, da relevância dos temas abordados e do repasse de informações e, também, aspectos mais específicos como a linguagem utilizada, o embasamento e direcionamento na abordagem dos temas, o tempo de duração, o formato dos encontros e a disponibilidade para atendimento. Quanto aos pontos negativos, destaca-se o número reduzido de formações voltadas para professores e a falta de interação e de momentos práticos.

Também no questionário de avaliação da DIRE B foi solicitado aos participantes que indicassem temas para serem abordados na formação a serem desenvolvidas no ano de 2023. O levantamento dos temas indicados consta no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022: Indique temas que você considera importantes e não foram abordados nas formações realizadas pela DIRE B/SRE Metropolitana A em 2022



Fonte: Questionário de avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022.

Assim como indicado nas questões analisadas anteriormente, nas indicações de temas, o mais recorrente foi Novo Ensino Médio e itinerário Formativos, o que reforça a percepção de que os profissionais que atuam nas escolas ainda demandam formações que os preparem para a implementação no Novo Ensino Médio. Cabe aqui ressaltar que essa não foi uma questão de múltipla escolha, dessa forma os temas indicados não estavam limitados a alguma pré-seleção realizada pela equipe que elaborou o questionário.

As dimensões subjetivas apontadas nessa análise inicial foram fruto de relatos informais que aconteceram no decorrer das formações realizadas no segundo semestre de 2022. Tais percepções indicam a possibilidade de um viés de investigação complementar que contemple a relação entre as formações e a percepção dos profissionais que atuam nas escolas a respeito do Novo Ensino Médio, especialmente ao considerar o papel das burocracias de nível de rua e a discricionaridade na implantação dessa política de currículo.

Cabe, assim, destacar a dimensão de atuação da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A no desenvolvimento de formações, tendo em vista a limitação de recursos e a amplitude de escolas atendidas. Com as ações desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2022, a Diretoria Pedagógica buscou se aproximar das escolas e deu os primeiros passos para a promoção de uma cultura de estudo e formação que deve nortear o trabalho pedagógico nas escolas, entretanto foi possível diagnosticar a necessidade de reformulação no planejamento de formações e na metodologia utilizada.

A partir da avaliação do Ciclo de Formação Pedagógica desenvolvido em 2022 alguns pontos foram levantados pela equipe de formadoras da Diretoria Pedagógica, em que se destacam a necessidade de organização de encontros em grupos menores que possibilitem um acompanhamento mais próximo das escolas atendidas, a realização de oficinas voltadas para os professores, abordando especialmente os componentes curriculares dos Itinerários Formativos e a necessidade de recursos destinados às formações, possibilitando a ampliação e maior alcance das ações.

Dentre as sugestões registradas na Avaliação realizada através do *Google Forms* foram recorrentes as solicitações para que sejam realizadas mais formações e que estas aconteçam desde o início do ano letivo. Tais informações apontam para uma lacuna na oferta de formações que alcancem os profissionais que atuam nas escolas.

Considerando o contexto de atuação da SRE, os dados levantados a partir das avaliações e questionários aplicados durante as formações realizadas pela Diretoria Pedagógica no segundo semestre de 2022 e o foco do caso de gestão que é investigar o papel de uma política de formação na implementação de políticas educacionais, em especial o Novo Ensino Médio, cabe ainda questionar: o modelo das formações promovidas pela SRE durante o ano de 2022 alcançou o público alvo, que eram especialistas e professores coordenadores do NEM? Foi possível que especialistas e professores coordenadores promovessem, nas escolas em que atuam, as discussões realizadas durante os encontros do Ciclo de Formação Pedagógica? O modelo de formação realizada contribuiu para o processo de implementação do Novo Ensino Médio?

3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo pretende tratar acerca do debate em torno do referencial teórico que subsidiará a análise dos dados levantados, bem como a definição da proposta metodológica que norteará o desenvolvimento desta etapa, tendo em vista alcançar o objetivo analítico definido inicialmente neste trabalho, que é: analisar as formações promovidas pela SEE desde o início da implementação do Novo Ensino Médio e o papel das SRE no desenvolvimento dessas ações. Serão analisados os eixos teóricos que estruturam o trabalho, partindo de uma reflexão a respeito do contexto atual do Ensino Médio no Brasil e o diagnóstico que motivou o desenvolvimento das políticas públicas atuais (3.1), sendo dedicada ao exame sobre políticas curriculares (3.1.1) e uma seção para a discussão sobre formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas (3.1.2). Uma seção será voltada para a apresentação da proposta metodológica (3.2) e dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa (3.2.1 e 3.2.2) e, por fim, uma seção será dedicada à análise dos dados levantados à luz dos referenciais teóricos discutidos (3.3).

3.1 DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Antes de iniciar as discussões a respeito de políticas curriculares e formação de professores, cabe contextualizar a realidade enfrentada pelo Ensino Médio e os aspectos que motivaram a Lei nº 13.415. Para tanto, serão retomados direitos assegurados a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB 9.394/96 e demais normativas derivadas destas legislações.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Inicialmente a garantia se referia ao Ensino Fundamental, mas, com a Emenda Constitucional 59/2009, a obrigatoriedade de oferta foi estendida para a Educação Básica, dos 04 aos 17 anos. A LDB 9394/1996, que incialmente previa a garantia de oferta do Ensino Fundamental, passa, a partir da Lei nº 12.796, de 2013 (que altera a

LDB), a definir como obrigatória a educação básica e inclui o Ensino Médio como uma de suas etapas.

No que diz respeito às diretrizes curriculares, também houve diversas mudanças desde a publicação da LDB em 1996. Silva e Scheibe (2017) chamam atenção para as constantes disputas que marcaram o Ensino Médio, especialmente nos últimos 20 anos. Dessa forma, ao apresentar sinteticamente as mudanças curriculares que marcaram essa etapa de ensino, não se pode ignorar os debates e disputas que as precederam.

Em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Logo em seguida, no ano de 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM). Em 2012, fruto de discussões e mudanças em torno das concepções e finalidade do Ensino Médio, foi publicada a reformulação das DCNEM e, por fim, em 2018, num contexto de profundas disputas políticas e cercada de críticas, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

A BNCC, elemento central nas mudanças recentes, visa padronizar o conteúdo mínimo a ser ensinado em todo o país, garantindo uma base comum de conhecimentos para todos os estudantes. Ainda que no discurso do Governo Federal e de grupos como o Todos pela Educação essa padronização esteja atrelada à ideia de equidade e qualidade, autoras como Peroni, Caetano e Arelaro (2019) apresentam críticas particularmente no que diz respeito à influência desses grupos sobre a definição de qualidade educacional no Brasil.

As autoras destacam que o programa Todos pela Educação[5], ao se posicionar como um ator central na formulação de políticas educacionais, desempenhou um papel significativo na promoção de uma visão de educação alinhada a interesses do mercado e de setores empresariais. A atuação desse grupo, que se apresenta como uma coalizão apartidária, foi determinante na condução de uma agenda que prioriza resultados mensuráveis e padronizados, em detrimento de uma educação que considere as diversidades culturais, regionais e sociais do país. Peroni, Caetano e Arelaro (2019) argumentam que essa influência tende a subordinar a educação a critérios de eficiência e produtividade, próprios da lógica neoliberal, o que pode

[5] Denominam-se organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, sem ligação com partidos políticos e financiados exclusivamente por recursos privados.

comprometer a construção de uma educação pública de qualidade que atenda efetivamente às necessidades formativas de todos os cidadãos.

Outra mudança que cabe destacar está relacionada ao financiamento, se até 2006 estava vigente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que garantia recursos da União, Estados e Municípios para financiar, exclusivamente, o Ensino Fundamental. A partir de 2007 passa a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que amplia a destinação de recursos e passa a englobar a Educação Infantil e o Ensino Médio.

A análise do contexto atual do Ensino Médio no Brasil, portanto, não pode ser dissociada das questões de financiamento e infraestrutura. A introdução do FUNDEB, foi um passo importante para garantir a ampliação e manutenção da oferta de Educação Básica de qualidade, incluindo o Ensino Médio. Contudo, o desafio permanece em assegurar que esses recursos sejam adequadamente distribuídos e empregados para reduzir as desigualdades persistentes, tanto entre diferentes regiões do país quanto entre escolas públicas e privadas.

É possível perceber, a partir da Constituição Federal de 1988, uma crescente preocupação com a garantia de oferta e acesso ao Ensino Médio. Entretanto, Silva (2015, p. 66) chama atenção para o fato de que: “a consolidação dos direitos depara-se e se debate com o constrangimento provocado pela ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que novos direitos são proclamados”. Ao analisar os dados do Censo da Educação Básica de 2011 e 2013, a autora aponta problemas relacionados à redução do número de matrículas no Ensino Médio entre 2005 e 2013, aponta que, apesar da ampliação de acesso, a distorção idade/série continua sendo marcante, com 40% de estudantes entre 15 e 17 anos ainda no ensino fundamental, além de destacar desafios relacionados à desigualdade de acesso e permanência quando se analisa os dados a partir de recortes regionais, de renda e de raça, e chama atenção também para os problemas relacionados ao financiamento, à infraestrutura e às condições materiais das escolas.

O Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024, prevê um conjunto de metas para a Educação Básica e, no que diz respeito especificamente ao Ensino Médio, define, na meta 3, a universalização, até 2016, do atendimento escolar

para toda a população de 15 a 17 anos, e o aumento da taxa líquida de matrícula desta etapa para 85%.

A superação dos desafios enfrentados pelo Ensino Médio e a consolidação de direitos já garantidos, atravessa diversas frentes de atuação. Segundo Gatti (2010), a efetividade das políticas curriculares e a formação docente estão diretamente ligadas à existência de condições materiais adequadas para o ensino, destacando que sem um investimento contínuo e estratégico, as reformas correm o risco de não atingir seus objetivos e de perpetuar as desigualdades educacionais.

O presente trabalho se debruça sobre esses dois aspectos: as políticas curriculares e a formação dos profissionais da educação. Nas próximas seções são discutidos referenciais teóricos que permitirão pensar sobre a relação entre eles.

3.1.1 Políticas curriculares

Para iniciar o debate sobre políticas curriculares, é importante retomar as discussões sobre a teoria de Ciclo de Políticas, discutida inicialmente neste trabalho, destacando que o processo de formulação das políticas curriculares sofre influência de diversos campos e interesses, desta forma, cabe levantar alguns conceitos de currículo e correntes teóricas que disputam esse campo.

Tomaz Tadeu Silva (2020), em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, chama atenção para a questão de que, a própria noção de teoria de currículo”, pode variar conforme a corrente de pensamento que se tem como premissa, assim também como o sentido que se dá ao currículo.

As teorias tradicionais tendem a se debruçar sobre questões técnicas e de organização. Ao não questionarem *o que ensinar*, por considerarem que esta é uma questão já definida, acabam se concentrando em discutir sobro *como ensinar* (Silva, 2020).

As teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, além de questionarem *o que ensinar*, se dedicam especialmente a questionar *por que ensinar* um determinado conhecimento em detrimento de outros. Silva (2020) destaca que:

> [...] As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2020, p. 16).

Quanto à significação de currículo, Roldão e Almeida (2018) ressaltam seu caráter diacrônico e destacam que o currículo representa o conjunto de conhecimentos que, por serem considerados válidos em um determinado contexto histórico, a escola deve garantir. Tomaz Tadeu Silva (2020, p. 15) aponta que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo”.

Young (2014) destaca o papel central assumido pelo currículo no debate educacional e, ao desenvolver a ideia de currículo como conceito educacional, levanta a questão sobre qual conhecimento deveria constituir o currículo e afirma que “O conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra" (Young, 2014, p. 9).

Nogueira (2019, p. 122), ao tratar sobre as contribuições de Michael Apple (1999), apresenta os pressupostos discutidos pelo autor para a compreensão de que o currículo é um campo de luta, no qual se manifesta a ideologia dominante. Neste sentido, o currículo escolar não é neutro; ao contrário, ele atua como um veículo de transmissão de valores e normas sociais que favorecem certos grupos enquanto marginaliza outros. O que pode sem entendido a partir destas contribuições, Apple (1999 *apud* Nogueira, 2019) defende que a seleção do conhecimento que compõe o currículo, está diretamente ligada à manutenção das relações de poder existentes, perpetuando assim as desigualdades sociais e econômicas. Compreender o currículo sob essa ótica permite questionar quais conhecimentos são legitimados e porque outros são excluídos, evidenciando as lutas de poder subjacentes na educação.

Ainda no debate sobre os diferentes campos conceituais que influenciam a formulação das políticas curriculares, cabe destacar os movimentos de internacionalização do currículo e a preponderância do discurso neoliberal nos textos governamentais.

A internacionalização da educação, dentro do contexto neoliberal, é um fenômeno que se caracteriza pela crescente influência de processos globais na formulação de políticas curriculares nacionais. Essa tendência é impulsionada por forças econômicas, políticas e culturais que promovem a padronização de práticas educacionais em escala global, muitas vezes em detrimento das especificidades locais.

A partir das contribuições de Ball (2001), é possível identificar como a globalização tem imposto novas demandas ao campo curricular. Neste processo, “as reformas curriculares vêm sendo influenciadas por modelos educacionais derivados de documentos internacionais e não envolvem [...] simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores” (Ball, 2001, p. 105). Desse modo, a análise crítica das políticas curriculares também deve incluir uma reflexão sobre os impactos da globalização e da pressão por conformidade aos padrões internacionais.

Quando se trata das relações entre processo de globalização e o desenvolvimento de políticas locais, Ball (2001, p. 100) aponta para [...] o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. Nesta lógica, ainda que as tendências globais não destruam os contextos locais, a elaboração de políticas nacionais se dá num movimento de combinação entre complexos processos de influência. A internacionalização da educação, quando analisada a partir das lentes do neoliberalismo, como discutido por Ball (2001) e Thiesen (2019), evidencia a complexa relação entre globalização, poder e currículo.

Juares Silva Thiesen (2019), em seu artigo "Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas", oferece uma análise aprofundada sobre o impacto da internacionalização nas políticas curriculares da educação básica no Brasil. O autor argumenta que a internacionalização da educação, especialmente no contexto da educação básica, é marcada por um processo de convergência discursiva que alinha os currículos nacionais a tendências globais, muitas vezes em consonância com as agendas neoliberais promovidas por organismos internacionais, e aponta que:

> Os primeiros passos desse movimento aparecem: em textos de políticas curriculares, que passam a inserir demandas e expectativas internacionais; nos processos de avaliação externa, que definem seus critérios com base em exigências internacionais; nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral estruturados com base nesses mesmos princípios e propósitos; em alguns programas de formação inicial e continuada para professores etc. (Thiesen, 2019, p. 4).

Thiesen (2019) discute que a internacionalização da educação básica no Brasil tem sido impulsionada por pressões externas de organizações como a OCDE e o Banco Mundial, que promovem um modelo de educação orientado para a padronização e a comparabilidade internacional. Ele ressalta que essas organizações

utilizam ferramentas como *rankings* e avaliações em larga escala, como o PISA, para influenciar as políticas curriculares, criando uma espécie de "currículo global" que enfatiza competências técnicas e habilidades mensuráveis, em detrimento de uma educação que contemple as especificidades culturais e sociais do contexto brasileiro.

Essa diversidade de definições e abordagens revela que as políticas curriculares são multifacetadas, envolvendo complexas interações entre poder, conhecimento e sociedade. Cada perspectiva teórica contribui para um entendimento mais profundo de como essas políticas são formuladas, implementadas e vivenciadas nas práticas educativas.

Tendo em vista o caráter deste trabalho, implica pensar que o aprimoramento dos processos de formação, tendo em vista a implementação de políticas educacionais no contexto da prática escolar, é importante compreender como essas diferentes correntes de pensamento se materializam nas escolas. Thiesen (2012, p. 132) indica que “Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola”.

O autor destaca as contribuições das correntes críticas e pós-críticas de currículo e seu papel na sustentação do debate no campo teórico enquanto correntes contra hegemônicas, entretanto levanta o questionamento acerca do afastamento desses debates do cotidiano escolar, fazendo a distinção entre três movimentos, sendo eles: a teorização curricular, a formulação de políticas curriculares e a organização do trabalho pedagógico da escola. Thiesen (2012) propõe a reflexão acerca das:

> [...] evidências de um possível descolamento entre teoria curricular e prática escolar, com as premissas de que o currículo escolar continua sendo o ponto de partida e de chegada tanto no âmbito da teoria quanto das políticas curriculares e de que essa produção de natureza epistemológica, sob nosso ponto de vista, constrói-se mais “para” as escolas e menos “com” elas (Thiesen, 2012, p. 132).

Ao situar os docentes nesse “espaço entre” teoria curricular e política curricular, o autor aponta para o papel essencialmente consumidor das prescrições curriculares que esses sujeitos assumem. Thiesen elenca um conjunto de razões que podem contribuir para esse processo de afastamento entre teoria curricular e prática escolar,

cabe aqui destacá-las visto que contribuirão para o desenvolvimento da etapa de pesquisa de campo. Thiesen (2012) destaca:

> a) a preservação da ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, portanto, como algo que deve ser externamente pensado, organizado e proposto para ser desenvolvido pela escola; b) a preservação da ideia de que a teoria deve ser produzida fora da escola, preferencialmente por profissionais da pesquisa, sobretudo aqueles ligados às universidades; d) a forte crença na dicotomia entre teoria e prática, o que, necessariamente, aproxima-os da segunda e afasta-os da primeira; e) a sobrecarga de tarefas associada à desvalorização profissional que os aprisiona ao mundo da reprodução de saberes; f) o desinteresse dos educadores para com o debate teórico sobre currículo, muito bem apontado por Sacristán (2000) como uma questão histórica; g) as funções de didatização curricular assumidas pelo livro didático que, historicamente, vem liberando o professor do debate e da produção dos saberes escolares, como bem aponta Lopes (2007); h) as dificuldades de discernimento conceitual entre teoria curricular, política curricular e currículo escolar (Thiesen, 2012, p. 133).

Outra contribuição importante para se pensar políticas curriculares e o processo de apropriação dessas políticas pelas escolas é o debate desenvolvido por Lopes (2004) acerca das políticas curriculares que prevaleceram durante os dois primeiros governos Lula (2003-2011), para a discussão apresentada no presente trabalho cabe destacar aos aspectos levantados pela autora ao abordar o conceito de Ciclo de Políticas, de Ball (1994) e o conceito de reinterpretação de Bernstein (1996, 1998 *apud* Silva, 2014).

Lopes (2004) apresenta o debate acerca das reformas educacionais e da centralidade que as discussões sobre políticas curriculares tomaram nesse processo a ponto de serem analisadas como se fossem as reformas em si. Ao apresentar a discussão sobre o caráter prescritivo assumido pelos documentos oficiais e o papel limitado de implementação que as escolas assumem nesse processo, a autora apresenta uma outra possibilidade ao defender “[...] que há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas” (Lopes, 2004, p. 111).

Ao abordar o conceito de Ciclo de Políticas, anteriormente discutido neste texto, Lopes (2004) evidencia que as políticas curriculares, embora sejam concebidas em um nível macro, passam por um processo marcado por uma série de interpretações e

adaptações e, seja no contexto de influência e de produção do texto, seja no contexto da prática, essas políticas sofrem transformações significativas à medida que são recriadas e reinterpretadas.

Lopes (2004) recorre também ao conceito de recontextualização de Bernstein (1996, 1998) ao argumentar que esse processo se desenvolve nos diversos âmbitos, seja na transferência de políticas entre países, seja transferência de políticas entre governos estaduais e municipais e as escolas.

Ainda sobre o conceito de recontextualização de Bernstein, Mônica Ribeiro Silva traz contribuições importantes ao tratar do processo de recontextualização pelo qual os textos curriculares passam no processo de transferência de um contexto para outro. A autora reforça que “A análise da política de mudança curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, portanto, que elas não se consolidam de forma espelhada” (Silva, 2014, p. 6).

A discussão acerca de políticas curriculares apresentada nesta seção permitiu definir alguns conceitos chave que serão retomados no desenvolvimento do trabalho. Compete destacar a abordagem de Thiesen (2012) sobre as possíveis razões para o afastamento entre as dimensões de teorização curricular, formulação de políticas curriculares e a organização do trabalho pedagógico; a abordagem do conceito de Ciclo de Políticas de Ball (1994), discutido por Mainardes (2006, 2018) e por Lopes (2004); e por fim o conceito de recontextualização de Bernstein, discutido por Lopes (2004) e Silva (2014). Especialmente no conceito de recontextualização, será debatido com mais evidência na próxima seção que abordará a formação continuada de profissionais da educação.

3.1.2 Formação continuada de profissionais da educação

O objetivo geral do presente trabalho propõe analisar como têm sido desenvolvidas as ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, bem como o papel da SRE nesse processo e propor alternativas para o aprimoramento dos processos formativos direcionados aos profissionais que atuam nas escolas. Tendo em vista esse objetivo serão retomados nos próximos parágrafos alguns conceitos tratados anteriormente e que devem dialogar com as discussões relacionadas à formação continuada de professores.

Thiesen (2012) aponta a lacuna existente entre o campo de teorização curricular e a organização do trabalho na escola. O autor indica que os professores, limitados pela própria carreira, se veem privados de participar dos debates teóricos e da formulação das políticas. Para Thiesen (2012, p. 112) "[...] participação dos profissionais docentes acontece essencialmente nesse âmbito, ou seja, no trânsito entre currículo escolar e política curricular, enquanto a pesquisa lhes escapa".

Tendo em vista o argumento de que a política curricular acaba mediando o contato de docentes com o campo da teoria de currículo (Thiesen, 2012), cabe destacar alguns aspectos da abordagem do Ciclo de Políticas que poderão acrescentar à compreensão desse processo de apropriação das políticas curriculares por parte dos profissionais que atuam nas escolas.

Quando se trata dos diferentes contextos do Ciclo de Políticas apresentado por Ball (1994), Lopes (2004) aponta que entre um contexto e outro há processos de contestação e de deslizamento de sentidos. Cabe aqui destacar, também, o contexto da prática visto que é "onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas" (Lopes, 2004, p. 112). Esse processo de recriação e reinterpretação abre possibilidade de diálogo com o que discute Thiesen (2012) em relação ao papel das políticas curriculares, visto que no âmbito da escola serão os docentes que assumirão o papel de contestação, recriação e reinterpretação das políticas.

Considerando essas reflexões, importa retomar o conceito de recontextualização discutido por Bernstein, buscando compreender melhor como se dá esse processo e como ele poderá dialogar com o debate sobre formação de professores.

Mainardes e Stremel (2010) contribuem para a compreensão de alguns conceitos de Bernstein que são relevantes para a discussão sobre políticas curriculares. Dentre eles está o de recontextualização. O processo de recontextualização implica no deslocamento do discurso do contexto em que é produzido para o contexto em que é modificado. Esse deslocamento perpassa a seleção, a simplificação, a condensação e a reelaboração

> [...] nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais (Mainardes; Stremel, 2010, p. 43).

Dessa forma, a política curricular, ao ser recontextualizada no âmbito da escola, poderá ser afetada pelas relações de poder daquele contexto. Silva (2014, p. 6) destaca que “As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar”.

A partir das possibilidades de interpretação e apropriação das políticas curriculares que se apresentam ao levar em conta esses conceitos, cabe voltar a discussão para aspectos específicos da formação continuada de professores.

Ao analisar a trajetória da formação continuada no Brasil, a partir da publicação da LDB em 1996, até 2008, Gatti (2008) revela um percurso marcado por desafios estruturais e tentativas de consolidação de políticas efetivas. As iniciativas de formação promovidas pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais levavam em consideração as exigências das legislações nacionais, como é o caso das metas estabelecidas pela LDB, mas também buscavam se alinhar às orientações de organismos internacionais.

Quanto ao modelo de formação ofertado, Gatti (2008) destaca a prevalência da oferta de educação a distância sob a justificativa de que esse modelo atenderia de forma mais rápida à demanda de formação, além de ser mais flexível em relação aos horários, atendendo a um perfil de aluno trabalhador.

É relevante levantar também as observações que Gatti (2008) faz em relação à preocupação com a qualidade das formações promovidas, tendo em vista o grande aumento da oferta, a autora indica que tal preocupação desencadeou um movimento de gestores públicos na definição de critérios e editais que considerassem instituições credenciadas, além de investimento em avaliações externas para o acompanhamento da qualidade.

Já Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) argumentam que o fato de instituições de ensino superior não terem assumido a oferta de formação continuada levou estados, municípios e outras instituições a assumirem esse papel, sem que tenham o preparo, formação e compreensão de sua complexidade, o que leva ao prejuízo na qualidade das formações promovidas.

Um ponto relevante a se considerar está relacionado ao caráter compensatório que as inciativas públicas de formação assumem tendo em vista as lacunas deixadas em virtude da inadequação da base proporcionada pela formação básica de professores (Gatti, 2008; Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Em demonstrativo apresentado por Gatti (2017), foi possível a percepção de que as defasagens em relação à formação básica de professores se perpetuam. Dentre os problemas evidenciados pela autora estão:

> [...] redução curricular e de horas de formação; currículo com pouca vocação para formar profissionais docentes; expansão geométrica das licenciaturas no formato à distância em condições pouco qualificadas; formação dos docentes das próprias instituições de ensino superior para o trabalho de formação de professores para a Educação Básica (as pós-graduações não favorecem formações em didática, metodologias e práticas de ensino (Gatti, 2017, p. 729).

Esse panorama não só chama atenção para a necessidade de revisão da formação inicial de professores, como também reforça a preocupação expressa em um dos objetivos deste trabalho, que propor um plano de ação que contribua para o aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais. Ainda que o recorte seja a formação voltada para a implementação de políticas educacionais, a discussão apresentada reforça a necessidade de se pensar a formação dos profissionais que já estão atuando nas escolas.

Quando se pensa na formação dos profissionais que atuam nas escolas é necessário compreender o cenário atual das políticas de formação que vem sendo promovidas e quais as concepções que as tem orientado. Pires e Cardoso (2020), Ostermann e Rezende (2021), Vieira Filho e Gonçalves (2023) abordam as influências das reformas educacionais e curriculares mais recentes nas políticas de formação de professores, e destacam a influência de organismos internacionais e da lógica neoliberal que marcaram a Reforma da Ensino Médio e a formulação da BNCC reproduzidas também nas políticas de formação.

Vieira Filho e Gonçalves (2023), ao analisarem documentos do Grupo de Trabalho Formação Continuada do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) chamam atenção para a influência de políticas estadunidenses e para a presença de princípios gerencialistas na formação de professores no Brasil. Dentre os pontos que se destacam nos documentos analisados pelos autores está a lógica de responsabilização dos professores importada de políticas educacionais estadunidenses.

A partir de mecanismos de controle, avaliação e monitoramento que levam em consideração os resultados dos estudantes em testes padronizados e desconsideram

variáveis extraescolares, atribuindo aos professores a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios dos estudantes, abrem-se precedentes que justificam a abertura das instituições educacionais à iniciativa privada e a organizações do terceiro setor.

Os autores apontam que, no processo de formação de professores para a implementação da BNCC, “É dada importância à padronização curricular, enquanto princípio gerencialista inserido na administração dos processos de formação de professores para maior controle desses” (Veira Filho; Gonçalves, 2023, p. 18).

Outra tendência presente nas políticas atuais de formação de professores é sua redução à lógica de competências e habilidades, assim como se vê na BNCC. Ostermann e Rezende (2021) denunciam o esvaziamento da prática docente de seu caráter crítico, emancipatório e transformar.

> As competências docentes propostas referem-se a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais dimensões, restritas à escola, deixam de fora a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho e a pluralidade social dos estudantes (Ostermann; Rezende, 2021, p. 1384).

Pires e Cardoso (2020), da mesma forma, alertam para a desvalorização da formação teórica e reflexiva dos docentes em favor de uma formação voltada para desenvolvimento de competências e habilidades focadas simplesmente em aspectos práticos, “[...] o que transforma o docente em um técnico e reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos” (Pires; Cardoso, 2020, p. 85).

As críticas apresentadas pelos autores Pires e Cardoso (2020), Ostermann e Rezende (2021), Vieira Filho e Gonçalves (2023) e destacadas no texto são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, visto que ao contemplar o objetivo estabelecido incialmente, de proposição de um plano de ação que contribua para o aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais, espera-se transgredir a lógica de padronização, responsabilização e esvaziamento de sentido da prática docente, presentes nos documentos oficiais.

Ao apontar o intento de transgressão dessa lógica não se desconsidera o contexto de atuação profissional e as exigências relacionadas ao cumprimento das

demandas e orientações para o desenvolvimento das ações da rede estadual de Minas Gerais, mas considera-se as possibilidades que se apresentam a partir da compreensão do conceito de recontextualização, de recriação e reinterpretação possíveis do contexto de prática e do potencial mediador que políticas curriculares carregam ao serem apropriados no âmbito escolar.

Considerando o ponto de vista apresentado, entende-se que, pensar a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, implica reconhecer o papel ativo que esses profissionais exercem no processo de implementação das políticas educacionais e a complexidade dessa atuação.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373) argumentam que não se alcançará o ideal de formação continuada se não forem consideradas nessa formação "[...] as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam". Os autores chamam atenção também para questões relacionadas à falta de tempo para a formação, à sobrecarga de trabalho enfrentada por esses profissionais e à falta de condições requeridas para que se consolidem práticas reflexivas e de pesquisa.

A partir da pesquisa realizada com docentes da rede municipal de Uberaba, em Minas Gerais, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) apontam diversos aspectos enunciados pelos profissionais a respeito de suas percepções acerca das formações desenvolvidas e de suas expectativas. Dentre os pontos destacados por esses profissionais estão a demanda por periodicidade na realização das formações, com carga horária ampliada, formadores experientes, metodologias que favoreçam a troca de experiências, dentre outros aspectos.

Ao apresentar aqui alguns apontamentos feitos pelos autores a partir da pesquisa realizada não se espera definir, *a priori,* estratégias para o plano de ação, mas sim destacar a relevância de se considerar a percepção dos profissionais que atuam nas escolas nesse processo.

Fagundes e Campos (2011), no texto "Formação continuada de professores na perspectiva crítica: contribuições à prática docente", abordam questões significativas para se pensar a formação continuada e que se alinham à discussão desenvolvida por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010). As autoras destacam o papel crucial que o ambiente escolar assume do desenvolvimento de práticas de formação, enfatizam o movimento de reflexão crítica enquanto processo coletivo que contribui para o

aumento da autonomia dos professores, ressaltam a indissolubilidade entre teoria e prática para a promoção de mudanças, além de reforçar o papel dos professores enquanto intelectuais críticos capazes de se inserirem no cenário educacional mais amplo.

Pensar a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, levando em conta o contexto de disputas que se dá desde a formulação das políticas educacionais até sua implementação nas escolas, considerar o contexto e as percepções desses profissionais, faz-se fundamental. Para tanto, os debates evidenciados no desenvolver deste capítulo subsidiarão a abordagem metodológica que será proposta na próxima seção e que orientará a pesquisa de campo.

3.2 METODOLOGIA

Antes de definir a abordagem metodológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa de campo a ser realizada, é necessário retomar a questão de pesquisa que vem norteando a discussões aqui apresentadas, que busca responder de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) pode contribuir para a formação dos profissionais que atuam nas escolas tendo em vista a implementação de políticas educacionais.

Alinhado à essa questão de pesquisa foi definido o objetivo do trabalho que implica analisar como têm sido desenvolvidas as ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, bem como o papel da SRE nesse processo e propor alternativas para o aprimoramento dos processos formativos direcionados aos profissionais que atuam nas escolas.

Tendo em vista a questão de pesquisa e o objetivo aqui apresentados, entende-se que a escolha de uma abordagem qualitativa é a que mais poderia contribuir para a realização da pesquisa. Essa decisão é fundamentada na definição de Mineiro, Silva e Ferreira (2022), ao apontarem que:

> A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022, p. 207).

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) e Chueke e Lima (2011) corroboram com o entendimento das autoras ao destacarem o entendimento subjetivo que a abordagem qualitativa possibilita a respeito da realidade. Duarte (2004, p. 214-215) destaca também que “O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”.

O contexto da pesquisa é a SRE Metropolitana A, que conta com 87 escolas de Ensino Médio, sendo 39 de tempo integral e 48 de tempo parcial. A pesquisa focou nos profissionais das escolas de Ensino Médio parcial, pois o Ensino Médio de Tempo Integral em Minas Gerais possui especificidades curriculares que interferem no recorte inicial, relacionado ao Novo Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados dados secundários gerados a partir de questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica, dados apresentados no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, dados de participação nos cursos de formação promovidos pela Escola de Formação no período de 2021 a 2024, bem como entrevistas semiestruturadas.

A escolha dos questionários a serem utilizados levou em consideração o número de respostas obtidas e o teor das questões, que se propunham a compreender de forma mais ampla a percepção dos participantes sobre as formações realizadas não apenas pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, mas também a participação e percepção acerca das formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação.

Desta forma os questionários selecionados para análise foram o de “Avaliação do 4º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica” (Anexo C) e o questionário de “Avaliação do Trabalho realizado pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022” (Anexo D).

O questionário de Avaliação do 4º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica foi aplicado ao final do último encontro de formação realizado pela Diretoria Pedagógica em 2022 e foi voltado para as Especialistas em Educação Básica. Esse encontro foi realizado por meio do *Zoom* e contou com a participação de 153 servidores entre Especialistas em Educação Básica (EEB) e Diretores escolares. O questionário estava atrelado à lista de presença, o que garantiu que todos os participantes respondessem às perguntas. Das 48 escolas que ofertam Ensino Médio Parcial, 32 foram representadas nesse questionário, por meio das respostas de 44

Especialistas em Educação Básica, visto que algumas escolas contaram com a participação de mais de uma EEB.

O questionário de “Avaliação do Trabalho realizado pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022” foi encaminhado para o e-mail institucional das escolas no final do ano letivo, com a solicitação de que os diretores o repassassem para suas equipes. Considerando que o questionário não era obrigatório, obteve-se, ainda assim, um número considerável de respostas: 265, entre diretores, especialistas em educação básica, vice-diretores e professores. Das 48 escolas da SRE Metropolitana A que ofertam o Ensino Médio Parcial, 22 foram representadas dentre os participantes.

Na análise, são levadas em conta as respostas de professores e especialistas em educação básica que atuam no Ensino Médio Parcial em pelo menos um dos turnos de trabalho. Dessa forma são consideradas, para essa análise, 84 respostas.

Quanto às entrevistas, a escolha por utilizá-las baseia-se no argumento de Gil (2008), quando defende que:

> [...] a técnica de coleta de dados a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil, 2008, p. 109).

A escolha pela realização da entrevista semiestruturada leva em consideração o que apontam Lüdke e André (1986, p. 34) ao afirmarem “que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.”

As entrevistas foram realizadas com duas servidoras que atuavam como analistas educacionais na Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A em 2021. A definição das duas analistas considerou que ambas eram responsáveis pela pauta do Novo Ensino Médio à época e por isso participaram das ações iniciais de implementação. Apenas uma das analistas continua atuando na SRE Metropolitana A, entretanto, atualmente, acompanha outras pautas, a outra analista foi convidada a assumir uma função no Órgão Central da SEE, onde continuava atuando na data em que a entrevista foi realizada.

Os convites para as entrevistas foram feitos por meio do *whatsapp*, e ambas as analistas se disponibilizaram prontamente. Tendo em vista garantir uma melhor qualidade de áudio, as entrevistas foram realizadas por meio do *Google Meet* e

gravadas, com a autorização das participantes. A entrevista com a analista Ana[6] durou 16 minutos, enquanto a entrevista com a analista Natália durou 37 minutos. Foi possível perceber que a analista Natália recordava mais detalhes sobre os aspectos normativos e as diretrizes definidas pela SEE, o que se refletiu no tempo de duração das entrevistas.

As entrevistas com essas servidoras permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre como se deram os processos de organização para a implementação do Novo Ensino Médio considerando as ações desenvolvidas pela SRE e as orientações e repasses realizados pela SEE/MG.

Para a realização da entrevista e definição da pauta foram considerados aspectos relacionados aos documentos oficiais e políticas curriculares promovidas pela SEE/MG buscando estabelecer conexões com os referenciais teóricos utilizados.

O roteiro de entrevista está apresentado no Apêndice B deste trabalho, bem como a transcrição completa (Apêndice C), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). O processo de transcrição levou em consideração as contribuições de Gibbs (2009), tendo em vista que o objetivo foi compreender o conteúdo do que foi dito e não aspectos de uso de linguagem, a transcrição foi feita em nível literal, o que admite a organização gramatical, de forma a facilitar a análise.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção são analisados os dados levantados a partir dos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, as entrevistas realizadas com as analistas educacionais e os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação e pela Escola de Formação.

A análise dos dados está estruturada em dois eixos: o primeiro, apresentado na seção 3.3.1, está voltado para a análise dos dados referentes às formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação. Para tanto, serão consideradas as informações disponibilizadas pela SEE no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, os dados de participação nos cursos de formação promovidos pela Escola de Formação no período de 2021 a 2024 e os dados levantados a partir

[6] Os nomes das analistas entrevistadas são fictícios, tendo em vista preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

dos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A em 2022, os relatos das analistas educacionais também possibilitaram ampliar a compreensão sobre as formações realizadas.

O segundo eixo, discutido na seção 3.3.2, está direcionado à análise do papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio. Para tanto, o foco da análise está nas entrevistas realizadas com as analistas educacionais, além de considerar a percepção dos trabalhadores da educação que atuavam nas Escolas de Ensino Médio Parcial da SRE Metropolitana A, essas percepções também foram levantadas a partir dos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica.

Com essa organização, pretende-se traçar um paralelo entre o previsto nos documentos oficiais, as ações efetivamente desenvolvidas e a percepção dos trabalhadores da educação envolvidos nesse processo. Dessa forma, busca-se alcançar o objetivo analítico inicialmente estabelecido, que é analisar as formações promovidas pela SEE desde o início da implementação do Novo Ensino Médio e o papel das SRE no desenvolvimento dessas ações.

3.3.1 Eixo 1: As formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação

Esta seção se dedica a analisar as formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, promovidas pela SEE e pela Escola de Formação. Para isso, buscou-se traçar um paralelo entre o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022), os dados disponibilizados pela SEE e pela Escola de Formação, os dados levantados através dos questionários aplicados pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A e as entrevistas realizadas.

A princípio são retomados os dados apresentados no Capítulo 2 deste trabalho que abordam as formações previstas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022). No Plano de Implementação estavam previstas formações desenvolvidas pela Escola de Formação, por Instituições contratadas, pelo Instituto Iungo e *Webinários* realizados pela própria SEE.

Essas formações foram disponibilizadas para servidores efetivos e contratados que estavam atuando na Rede Estadual de Educação no período em que foram ofertadas. A seguir é apresentado o cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022, p. 55) conforme consta

no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais. Este cronograma apresenta uma previsão das formações que deveriam ser realizadas entre 2021 e 2024 (Tabela 1).

Os dados referentes à realização das formações desenvolvidas por instituições contratadas e pelo Instituto Iungo não estão disponíveis e os dados referentes às formações promovidas pela Escola de Formação são abordados posteriormente. Ainda que, por ausência de dados, não seja possível analisar as formações promovidas pelo Instituto Iungo e por instituições contratadas, esse movimento de terceirização das formações dialoga com a discussão de Ball (2001), apresentada na seção 3.1.1, ao abordar as relações entre o processo de globalização e o desenvolvimento de políticas locais, visto que a terceirização das ações de formação pode refletir na padronização dessas ações, desconsiderando especificidades regionais e locais.

Retomando a Tabela 1, é possível identificar a previsão do número de participantes distribuídos entre 2021 e 2024. Os dados referentes à participação em 2021 já constam no documento, com números estimados para os anos seguintes. Tendo em vista que não foi possível ter acesso às listas de presença das formações previstas, serão apresentados na Tabela 2 os dados referentes aos *webinários* promovidos pela SEE, com os números de acesso atualizados conforme disponíveis no *YouTube* em 23 de janeiro de 2025. Embora os dados de visualização do *YouTube* não permitam mensurar com precisão o alcance real das formações entre os profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), eles oferecem elementos úteis para contextualizar as projeções de público previstas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais.

Ao comparar as estimativas de visualizações apresentadas no Cronograma disponível no Plano Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022, p. 55) com os dados de visualizações disponíveis no *Youtube*, é possível perceber que as estimativas para os anos de 2022 a 2024 ficaram longe de ser alcançadas. A expectativa da SEE era que ao final de 2024 os *webinários* contassem com pelo menos 387.508 participações, entretanto os dados mostram que foram alcançados aproximadamente 60% do previsto.

Tabela 1 – Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio

(continua)

Formação	Tipo	Público	Nº participantes			
			2021	2022	2023	2024
O Currículo Referência de Minas Gerais	EAD – Escola de Formação	Educadores, Especialistas em Educação Básica e Gestores	6.691	5.000	5.000	5.000
Tecnologia e Inovação – Módulo Introdutório	EAD – Escola de Formação	Educadores que ministram o componente	2.862	3.000	3.000	3.000
Tecnologia e Inovação – Módulo Aprofundamento	EAD – Escola de Formação	Educadores que ministram o componente	–	3.000	3.000	3.000
Itinerários Formativos – Matemática e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Formação Geral Básica – Matemática e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Itinerários Formativos – Linguagem e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Formação Geral Básica – Linguagem e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Itinerários Formativos – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Formação Geral Básica – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Itinerários Formativos – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000

Tabela 1 – Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio

(continua)

Formação	Tipo	Público	Nº participantes			
			2021	2022	2023	2024
Formação Geral Básica – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Contrato	Educadores da Área e Especialistas em Educação Básica	–	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Introdução: ser gestor escolar no Ensino Médio	Parceria lungo	Gestores e Especialistas em Educação Básica	90	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Implementação e gestão do currículo	Parceria lungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica e Gestores	40	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Inovação da Escola na Gestão Escolar	Parceria lungo	Gestores e Especialistas em Educação Básica	31	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Gestão da Aprendizagem	Parceria lungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	24	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - Introdução: Integração curricular	Parceria lungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	136	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Matemática	Parceria lungo	Educadores da área	133	10.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio – Ciências da Natureza	Parceria lungo	Educadores da área	156	10.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio – Linguagens	Parceria lungo	Educadores da área	184	10.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Parceria lungo	Educadores da área	161	10.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - Educação Profissional e Técnica de Nível Médio	Parceria lungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	58	20.000	10.000	10.000

Tabela 1 – Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio

(continua)

Formação	Tipo	Público	Nº participantes			
			2021	2022	2023	2024
Nosso Ensino Médio – Introdução: Núcleo de autoria e criação	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	311	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Projetos de Vida	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	203	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Aprofundamentos	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	135	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Eletivas	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	183	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio – Educadores e seus projetos de vida	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	374	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - Convite à Comunidade de Aprendizagem	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	2.325	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - O que há de novo no Ensino Médio	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	914	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - A escola, os jovens e seus projetos de vida	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	458	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - O educador do Ensino Médio	Parceria Iungo	Educadores, Especialistas em Educação Básica	37	20.000	10.000	10.000
Nosso Ensino Médio - O que tem de novo no Ensino Médio	Webinar/SEE	Educadores, Especialistas em Educação Básica	17.340	5.000	5.000	5.000
Novo Ensino Médio: mudanças para 2022	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	26.595	5.000	5.000	5.000

Tabela 1 – Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio

(continua)

Formação	Tipo	Público	Nº participantes			
			2021	2022	2023	2024
O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: Currículo Referência e Formações	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	31.344	5.000	5.000	5.000
O Ensino Médio em Tempo Integral	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	1.370	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - Educadores do Ensino Médio: competências e práticas	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	14.249	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - A Escola do Ensino Médio, os(as) Jovens e seus Projetos de Vida	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	20.519	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - Ser Gestor Escolar do Ensino Médio	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	4.555	5.000	5.000	5.000
Mudanças que nos movem no Novo Ensino Médio	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	43.766	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - A entrada nos itinerários docentes	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	18.232	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio - Integração Curricular: o quê? Por quê? Como?	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	8.385	5.000	5.000	5.000
Nosso Ensino Médio – Educadores e seus projetos de vida	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	12.268	5.000	5.000	5.000

Tabela 1 – Cronograma de formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio

(conclusão)

Formação	Tipo	Público	Nº participantes			
			2021	2022	2023	2024
Nosso Ensino Médio - Convite à comunidade de Aprendizagem	Webinar/SEE	Profissionais da Educação da rede estadual	8.885	5.000	5.000	5.000
Total de Oportunidades de Formação Continuada			**223.014**	**571.000**	**321.000**	**321.000**

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022, p. 55).

Tabela 2 – Total de participação nos w*ebinários* sobre o Novo Ensino Médio promovidos pela SEE/MG

Formação	Tipo	Público	Número total de participações em 23 de janeiro de 2025
Nosso Ensino Médio: o que tem de novo no Ensino Médio	*Webinar/SEE*	Educadores, especialistas em educação básica	19.000
Novo Ensino Médio: mudanças para 2022	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	32.000
O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: currículo referência e formações	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	38.000
O Ensino Médio em Tempo Integral	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	1.900
Nosso Ensino Médio – educadores do Ensino Médio: competências e práticas	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	15.000
Nosso Ensino Médio: a escola do Ensino Médio, os(as) jovens e seus projetos de vida	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	22.000
Nosso Ensino Médio: ser gestor escolar do Ensino Médio	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	*Webinário* não encontrado no *Youtube*
Mudanças que nos movem no Novo Ensino Médio	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	*Webinário* não encontrado no *Youtube*
Nosso Ensino Médio: a entrada nos itinerários docentes	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	20.000
Nosso Ensino Médio – Integração Curricular: o quê? Por quê? Como?	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	10.000
Nosso Ensino Médio: educadores e seus projetos de vida	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	13.000
Nosso Ensino Médio: convite à comunidade de aprendizagem	*Webinar/SEE*	Profissionais da educação da rede estadual	9.500
Total de participações			**228.721**

Fonte: Dados de visualização disponíveis no *Youtube*, acessados em 23 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG.

Em consulta feita através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão sobre a participação de professores e especialistas em educação básica da SRE Metropolitana A em cursos sobre o Novo Ensino Médio ofertados pela Escola de Formação, foram recebidas as seguintes informações demonstradas na Tabela 3.

Tabela 3 – Total de professores e especialistas em educação básica da SRE Metropolitana A inscritos em cursos sobre Novo Ensino Médio

Ano	Inscritos
2021	658
2022	1.884
2023	260
2024	409

Fonte: Escola de Formação.

Os dados referem-se aos seguintes cursos: Currículo Referência do Ensino Médio; Nosso Ensino Médio; Linguagens – Itinerários Formativos; Matemática – Itinerários Formativos; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Itinerários Formativos; Ciências da Natureza – Itinerários Formativos; Linguagens – Formação Geral Básica; Matemática – Formação Geral Básica; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Formação Geral Básica; Ciências da Natureza – Formação Geral Básica.

As respostas das especialistas em educação básica ao questionário de Avaliação do 4º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica indicam que, dentre as 44 EEB que atuam em escolas de Ensino Médio Parcial da SRE Metropolitana A e responderam ao questionário, 13 participaram de formações promovidas pela Escola de Formação em 2022.

Considerando os dados levantados a partir do questionário e os dados fornecidos pela Escola de Formação, é possível afirmar que houve procura, por parte dos profissionais que atuam nas escolas, por participar das formações disponibilizadas. Entretanto, cabe destacar que os temas abordados nas formações, tanto da SEE quanto da Escola de Formação, estavam voltados principalmente para o eixo curricular da Formação Geral Básica, o que aponta uma defasagem na oferta de formações voltadas para o eixo curricular dos Itinerários Formativos.

A relação de formações previstas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio também não contempla esse eixo curricular, com exceção do componente

curricular “Projeto de Vida”. Em sua maioria, as formações estão voltadas para os componentes curriculares da formação geral básica ou para a estrutura geral do Novo Ensino Médio, ainda que o próprio Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais preveja “o desenvolvimento de programas específicos de formação continuada de educadores para o desenvolvimento de Itinerários Formativos” (Minas Gerais, 2022, p. 54).

Em entrevista realizada com as Analistas que estiveram à frente das ações de implementação do Novo Ensino Médio na SRE Metropolitana A, também é possível identificar que o foco das formações foi nos componentes curriculares da formação geral básica. Ao ser questionada sobre a oferta de formações específicas para esses componentes, a analista Natália relata

> *Eu acho que foram só cadernos pedagógicos no primeiro ano, que no primeiro ano a gente tinha o caderno pedagógico por unidade curricular, então, tinha um caderno pedagógico da preparação para o mundo do trabalho, que detalhava, em linhas gerais, a abordagem pedagógica para cada um dos componentes, tinha um caderno pedagógico de projeto de vida, as eletivas estavam lá também, bem assim, em linhas gerais. E acho que tinha o caderno dos aprofundamentos também, que falava de cada uma das áreas. Eu acho que nesse já tinha até o plano de curso, porque eu me lembro que ainda deu muita reclamação em relação ao de linguagens. De Práticas Comunicativas e Criativas por ter uma abordagem da área de saúde, de tratar da questão de saúde pública* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

A ausência de formações específicas sobre os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos evidencia os aspectos abordados na discussão trazida por Oliveira e Barbosa (2024), em estudo sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, ao apontarem o impacto e a sobrecarga causada por esses novos componentes curriculares no trabalho docente.

Tal sobrecarga se confirma também por meio dos dados apresentados no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022) ao abordar o nível de esforço docente, que diz respeito aos turnos de atuação e à quantidade de alunos atendidos por cada professor. O próprio documento aponta o alto nível de esforço docente como uma “dificuldade a ser tratada dada a configuração de oferta do novo ensino médio” (Minas Gerais, 2022, p. 19). Entretanto, os dados analisados indicam a ausência de estratégias para o enfrentamento da dificuldade

apontada, visto que o foco das formações foi o eixo curricular da Formação Geral Básica.

No questionário de Avaliação do Trabalho realizado pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022 é possível identificar a realidade de sobrecarga dos professores e especialistas em educação básica por meio do perfil dos profissionais que atuavam nas escolas da SRE Metropolitana A, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Perfil dos professores e especialistas em educação básica da SRE Metropolitana A que atuavam no Ensino Médio Parcial em 2022

Função	**Etapa ou modalidade de Ensino em que atua**		
	Somente Ensino Médio Parcial	**Ensino Médio Parcial mais uma etapa ou modalidade**	**Ensino Médio Parcial mais duas etapas ou modalidades**
Especialista em Educação Básica	4	5	2
Professor(a)	25	33	13
Total	**29**	**38**	**15**

Fonte: Questionário de Avaliação do Trabalho realizado pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022.

Das 265 respostas ao questionário foram consideradas as 82 de professores e especialistas em educação básica que atuam em alguma das 48 escolas da SRE Metropolitana A que ofertam Ensino Médio Parcial, como discutido anteriormente, a escolha por considerar apenas as respostas de profissionais que atuam em escolas de Ensino Médio Parcial se deve ao fato de que as especificidades da organização do Ensino Médio de Tempo Integral poderiam influenciar na percepção sobre os aspectos específicos do Novo Ensino Médio. A partir das respostas consideradas é possível identificar que mais de 50% dos profissionais que responderam atuam em mais de uma etapa de ensino, além do Ensino Médio.

Tendo em vista o papel da SRE e da Diretoria Pedagógica no processo de coordenação da implementação de políticas educacionais, é importante redirecionar o olhar para as formações direcionadas às equipes que atuam na superintendência. Além das formações descritas anteriormente, que foram disponibilizadas para a rede,

ambas as analistas entrevistadas relatam a existência de momentos para tirar dúvidas a partir das normativas publicadas. Natália relata:

> *... e aí eu me lembro muito bem ainda dos webinários e do documento orientador, das apresentações que foram feitas para as regionais. A gente teve momentos para tirar dúvidas, para a gente poder replicar essa reunião com as escolas* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

Ana também menciona as *lives* e os repasses feitos para as SRE:

> *... fez várias lives e seminários apresentando pra gente como seria e pra repasse às escolas, para poder as escolas estarem compreendendo e fazendo com que os alunos escolhessem, principalmente a partir do segundo ano do ensino médio. Então, dentro do que foi feito com a nova organização do Ensino Médio, com o que a secretaria entendeu como principal para aprendizado para os estudantes, houve repasse para superintendência e superintendência fazendo repasse para as escolas* (Ana. Entrevista concedida em 15 jan. 2025).

Finalizando a análise das formações promovidas pela SEE é importante retomar o previsto no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais quando trata da escuta aos profissionais que atuam na rede. Uma das diretrizes estabelecidas na seção 4.1.3.1 Plano de Formação Continuada de Profissionais da Educação é “o atendimento às necessidades manifestadas pelos profissionais que atuam na rede a partir da sistematização de escutas realizadas.” (Minas Gerais, 2022, p. 55), o documento também prevê, em sua Matriz de Comunicação, a realização de consulta pública, em agosto e setembro de 2022, para coleta de insumos para a oferta dos itinerários formativos para 2023 e 2024, entretanto essa escuta dos profissionais não aconteceu.

As analistas entrevistadas indicam um processo informal de escuta das escolas. Ao ser questionada se houve algum retorno das escolas sobre esse processo inicial de formação Natália relata que:

> *...chegou invariavelmente, informalmente. Formalmente foi só posteriormente que houve uma pesquisa mesmo, uma consulta mais direcionada. Foi só 2023, mas informalmente, porque a gente tinha lógico contato com a inspeção muito próximo e com os diretores, então acabava tendo esse retorno de: “Ah, mas os professores não estão sabendo trabalhar no itinerário”* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

Ana relata o mesmo processo informal de escuta das escolas:

> *Olha, oficialmente eu não lembro de ter visto nada, não chegou nada até a mim, mas em algumas reuniões que teve do Metrop. A ouve as escolas reportaram dessas formações, sim, mas nada assim oficialmente, que tenha chegado até minhas mãos* (Ana. Entrevista concedida em 15 jan. 2025).

A ausência de escuta dos profissionais que atuam nas escolas indica uma lacuna no processo de execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. Ao não criar espaços em que os profissionais envolvidos diretamente na implementação da política educacional possam compartilhar suas percepções acerca do processo, a SEE desconsidera o papel central desses atores no processo de implementação. Thiesen (2012) já chamava atenção para esse processo ao situar os docentes no que o autor define como “espaço entre” teoria curricular e política curricular, fazendo com que esses profissionais acabem assumindo um papel de consumidores dessas políticas.

Os dados apresentados nesta seção permitiram analisar as formações promovidas pela SEE, sendo possível destacar aspectos importantes relacionados ao processo de implementação de uma política educacional. O primeiro diz respeito ao perfil dos profissionais que atuam nas escolas, tal aspecto foi abordado no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais, entretanto não se refletiu em ações concretas para garantir que esses profissionais tivessem acesso às formações e que essas formações atendessem às demandas apresentadas.

O segundo aspecto se relaciona ao primeiro, visto que diz respeito à definição de estratégias de escuta desses profissionais. A ausência dessa escuta se reflete no fato de que a SEE focou suas ações de formação no eixo curricular da Formação Geral Básica e negligenciou o eixo curricular dos Itinerários Formativos, que representaram uma grande novidade para os profissionais nas escolas, visto que envolviam componentes curriculares para os quais não possuíam formação.

Esses dois aspectos dialogam com as discussões trazidas por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), apresentada na seção 3.1.2, em que os autores apontam que para alcançar o ideal de formação continuada é necessário considerar aspectos como características dos professores, seus contextos, expectativas, além de considerar aspectos como tempo para formação e sobrecarga de trabalho.

Na próxima seção será analisado o papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, espera-se que esta análise contribua para a identificação de outros aspectos relevantes para se pensar a implementação de políticas educacionais.

3.3.2 Eixo 2: O papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio

Esta subseção busca analisar o papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio. A análise aqui apresentada tem como base principal as entrevistas realizadas com as analistas educacionais que estavam à frente da pauta do Novo Ensino Médio na SRE em 2021, conforme apresentado na seção 3.2, e a percepção dos profissionais que atuam nas escolas de Ensino Médio Parcial da SRE Metropolitana A.

Após a etapa inicial de formações realizadas pela SEE, a SRE Metropolitana A realizou reuniões de repasse das diretrizes do Novo Ensino Médio para as escolas, bem como formações voltadas para as especialistas em educação básica. A organização dessas ações foi de autonomia da própria SRE, Natália relata que:

> *Nós recebemos os materiais, nós tínhamos a gravação, os slides, mas a forma de organizar acho que foi de autonomia. Quem quis fazer presencial, quem quis replicar online. Eu acho que isso foi de cada regional* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

O relato destacado aponta que houve autonomia da SRE para definição da estratégia utilizadas para o repasse das informações, entretanto não houve participação ou escuta da SRE para a elaboração das diretrizes. Esse procedimento contraria o previsto no Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021) que prevê a participação das SRE na organização dos Itinerários Formativos.

No decorrer do ano de 2022 foram realizados quatro encontros do Ciclo de Formação Pedagógica. O primeiro encontro abordou a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, o segundo encontro tratou sobre as competências gerais docentes, sobre sequência didática e sobre metodologias ativas.

Já o terceiro encontro discutiu sobre Taxonomia de Bloom e a estrutura das habilidades definidas no Currículo Referência de Minas Gerais e sobre a matriz

curricular para o segundo ano do Ensino Médio e o processo de escolha dos aprofundamentos e eletivas. Por fim o quarto encontro abordou os processos de finalização do ano letivo e discutiu sobre planejamento.

As formações realizadas pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A perpassaram aspectos gerais do Novo Ensino Médio, mas, assim como as formações promovidas pela SEE, não abordaram diretamente os componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Na percepção das analistas educacionais entrevistadas, a ausência de formações específicas sobre os itinerários formativos refletiu em dificuldades para o processo de implementação nas escolas. Ana pondera que *"Infelizmente, a gente não tem um professor formado com capacitação específica para trabalhar esses itinerários, eles geralmente pegam pra complementação de cargo"* (Ana. Entrevista concedida em 15 jan. 2025). Já Natália destaca a dificuldade de que um professor lecione um componente curricular que não aquele para o qual tem formação:

> *Por um lado, a gente vê que é complexo demais trazer uma abordagem muito diferente, muito fora daquilo que já era tradicionalmente feito. Então você tirar o professor, vou usar a história do meu componente, para que ele vá ministrar um aprofundamento de ciências humanas é algo que não é muito confortável, precisa vir mais bem estruturado, de fato* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

Quanto à contribuição das formações promovidas para a implementação do Novo Ensino Médio, cabe retomar os dados apresentados na seção 2.3.2 deste trabalho, quando trata sobre as respostas dos profissionais ao questionário de Avaliação do Trabalho Realizado pela Diretoria Pedagógica em 2022. Dentre os 82 profissionais que atuam em escolas de Ensino Médio Parcial, que responderam ao questionário, 63 informaram que participaram de formações promovidas pela DIRE B, ou de formações promovidas pela SEE ou pela Escola de Formação, entretanto ao serem questionados se as formações contribuíram para prepará-los para a implementação da nova política curricular a maior parte respondeu que contribuiu parcialmente ou que não contribuiu. A Tabela 5 apresenta a percepção desses profissionais sobre as formações.

Tabela 5 – Percepção dos professores e especialistas em educação básica sobre as formações promovidas DIRE B, pela SEE ou pela Escola de Formação

Perguntas	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não	Não fiquei sabendo sobre as formações
Você considera que as formações promovidas pela SEE/MG e pela Escola de Formação (*Webinários* e Cursos Online) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular?	7	34	9	4
Você considera que as formações promovidas pela Diretoria Pedagógica (DIRE B) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular?	5	31	7	6

Fonte: Questionário de Avaliação do Trabalho realizado pela Diretoria Pedagógica no ano de 2022.

Ao relacionar as informações já apresentadas, quanto a ausência de formações específicas sobre os Itinerários Formativos, com a percepção dos profissionais que atuam nas escolas sobre a contribuição das formações disponibilizadas, é possível perceber que a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas se deu em um contexto em que os profissionais responsáveis por esse processo não se consideravam plenamente preparados para colocar em prática as mudanças impostas pela nova política.

As características das formações promovidas pela Diretoria Pedagógica, reproduzindo a lógica das formações realizadas pela SEE, dão sentido ao alerta de Pires e Cardoso (2020) quanto ao perfil das formações, que tem sido voltadas principalmente para o desenvolvimento de competências e habilidades, transformando os docentes em reprodutores de práticas e pacotes pedagógicos e desconsiderando sua formação teórica e reflexiva.

Quanto à percepção dos profissionais acerca da contribuição das formações para a implementação do Novo Ensino Médio é possível perceber algumas discrepâncias. Enquanto as analistas consideram as formações promovidas pela SRE satisfatórias para prepará-las para sua atuação junto às escolas, os profissionais que

atuavam nas escolas, diretamente com os estudantes não se sentiram plenamente preparados para implementar essas mudanças.

Natália se mostrou satisfeita com as formações iniciais promovidas pela SEE. Na entrevista, ela afirma:

> *E aí eu me lembro muito bem ainda dos webinários e do documento orientador, das apresentações que foram feitas para as regionais. A gente teve momentos para tirar dúvidas, para a gente poder replicar essa reunião com as escolas. E eu me lembro que eu fiquei muito satisfeito assim com o webinário. Ainda na época era a Mônica diretora e Cilene, que também era da Metropolitana, que estava na Coordenação de Aprendizagem. Eu me lembro muito bem dela, inclusive no webinário eu fiquei assim "Nossa, que maravilha!" Esclareceu os pontos que a gente não tinha ainda muita clareza ficaram bastante para mim, ficaram bastante claros ali naquele momento. E acho que foi isso assim, não foi nada muito complexo. Claro que isso a gente está falando de uma normativa para a rede, aí quando você vai no detalhe de cada escola, você vai vendo situações mais complexas, porque uma escola que é muito pequena, que tem pouca turma, que têm pouco professor, você vai ter mais dificuldade de ajustar quadro de horário, de organizar a escola com base numa normativa que sai geral para uma rede* (Natália. Entrevista concedida em 17 jan. 2025).

Ana fez ponderações a respeito do seu processo de formação e assim como Natália, considerou que as formações contribuíram para a implementação.

> *E acredito também que a equipe, principalmente da pessoa que foi responsável por estar repassando para as escolas, conseguiu melhorar bastante essa insegurança, tanto minha quanto das escolas em relação aos itinerários, que era uma coisa nova. Infelizmente, a gente não tem um professor formado com capacitação específica para trabalhar esses itinerários, eles geralmente pegam pra complementação de cargo, mas a formação Superintendência foi excelente. A secretaria, sempre que foi preciso que eu tive dúvidas, eu entrava em contato com o responsável lá e ela sempre me esclareceu com boa vontade, com paciência, me tirando algumas inseguranças, algumas dúvidas. Então, assim, pra mim, eu sempre tive o apoio tanto da equipe da secretaria quanto da equipe da Metropolitana A e tentando também ajudar as escolas, dentro da minha insegurança e contando com o apoio de todos lá da superintendência* (Ana. Entrevista concedida em 15 jan. 2025).

Quanto às discrepâncias em relação as percepções das analistas que atuavam na SRE e os profissionais que atuavam nas escolas, cabe considerar a natureza da atuação desses diferentes profissionais e seus papéis no processo de implementação.

Ao analisar os relatos das analistas acerca das formações é possível identificar como a percepção dessas profissionais influenciaram no planejamento das formações promovidas pela Diretoria Pedagógica, já abordadas no início desta seção. A percepção das analistas acerca das formações promovidas pela SEE e o alinhamento entre essas formações e aquelas desenvolvidas pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A é corroborada pela semelhança na percepção dos profissionais que atuam nas escolas acerca das formações promovidas pela SEE e pela SRE, como demonstrado na Tabela 5.

A análise do papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, apresentada nesta seção, corrobora os aspectos apontados ao final da seção anterior, que abordou as formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação. A ausência de escuta dos profissionais que atuam nas escolas e a consideração do perfil desses profissionais para a elaboração das formações também pôde ser percebida nas ações desenvolvidas pela SRE. Além desses aspectos cabe apontar que grande parte das formações foram realizadas após o início da implementação do Novo Ensino Médio o que contribui para a percepção dos profissionais que atuam nas escolas acerca da contribuição dessas formações para a implementação da política.

A partir dos dados e das percepções aqui apresentados é possível identificar o papel de reprodução assumido pela SRE. Assim como destacado na seção anterior em relação à SEE, a SRE não definiu estratégias de escuta das escolas e dos profissionais que nelas atuam antes de definir o planejamento das formações, o que acabou refletindo na percepção desses profissionais acerca das ações desenvolvidas, em que a maioria considerou que as formações contribuíram parcialmente ou não contribuíram para a implementação do Novo Ensino Médio.

Neste ponto cabe retomar o conceito de recontextualização trazido por Bernstein (1996, 1998) e discutido por Silva (2014) ao apontar que política de mudança curricular não se consolida de forma espelhada. Em “Como as escolas fazem política”, Ball, Maguire e Braun (2021) chamam atenção para as diversas maneiras em que as escolas trabalham para elaborar práticas para além dos textos das políticas, de forma que façam sentido para seus contextos. Tais contribuições permitem inferir que na ausência de ações que dialoguem com o contexto da escola e contribuam para a construção de sentido das novas políticas educacionais, as

próprias escolas encontram caminhos para ressignificar essas políticas a partir do processo de recontextualização.

A análise dos dados aqui apresentada permitiu a identificação de aspectos relevantes para se pensar a formação dos profissionais que atuam nas escolas, tendo em vista a implementação de políticas educacionais. O perfil dos profissionais, as demandas apresentadas pelas escolas, o alinhamento entre o desenvolvimento das ações e demandas de implementação serão considerados para a elaboração do Plano de Ação Educacional. Entretanto, cabe ressaltar que existem aspectos identificados na análise desenvolvida que estão além dos campos de atuação da SRE e que exigem o alinhamento com as diretrizes definidas pela SEE. Esses aspectos serão pontuados nas Considerações Finais.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O desenvolvimento da presente pesquisa se justificou a partir da percepção de que a implementação de novas políticas educacionais na rede Estadual de Educação de Minas Gerais era marcada pela ausência de políticas de formação voltadas para os profissionais que atuam nas escolas, de forma a prepará-los para a implementação dessas políticas.

Diante dessa realidade a questão que norteou o desenvolvimento da pesquisa foi: de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) pode contribuir para a formação dos profissionais que atuam nas escolas tendo em vista a implementação de políticas educacionais?

Os capítulos anteriores contribuíram para a compreensão dos aspectos relacionados às políticas educacionais, à formação de professores e ao contexto da SRE Metropolitana A.

A partir dos dados analisados e dos achados de pesquisa, organizados no Quadro 1, pretende-se, neste capítulo, atender ao objetivo propositivo definido inicialmente que é: propor um plano de ação que contribua para o aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A, de forma a contribuir para a implementação de novas políticas educacionais.

Seguindo o esquema apresentado no Quadro 1 o Plano de Ação Educacional está estruturado a partir de três ações: (i) Implementação de um sistema de escuta ativa dos profissionais que atuam nas escolas; (ii) Criação de um programa de formação interno; (iii) Promoção de comunidades de práticas entre as escolas.

As três ações seguem detalhadas, respectivamente, nas seções 4.1, 4.2 e 4.3. A seção 4.4 abordará a proposta de monitoramento e avaliação do PAE

A ferramenta escolhida para elaborar o Plano de Ação Educacional foi a *5W2H*, a sigla, derivada da língua inglesa, significa: O que? (*What?*), Por quê? (*Why?*), Onde? *(Where?*), Quando? (*When?*), Quem? *(Who?*), Como? (*How?*) e Quanto custa? (*How much?*). A partir dessas perguntas é possível organizar, de maneira simples, o planejamento das ações (Machado, 2012; Ventura; Suquisaqui, 2020).

Quadro 1 – Principais achados da pesquisa e ações correspondentes

Eixo de Análise	Achados	Ações
Eixo 1: As formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação	Das formações previstas, aquelas realizadas pela própria SEE, e organizadas no modelo *Webinar*, não alcançaram o número esperado de servidores, alcançando apenas 60% do previsto.	Ação 3: Promoção de comunidades de práticas entre as escolas
	As formações promovidas pela SEE e pela Escola de Formação foram voltadas para temas gerais da nova política educacional e negligenciaram o que previa o próprio Plano Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (2022), ao não desenvolver um plano específico de formação continuada voltado para os Itinerários Formativos.	Ação 2: Criação de um programa de formação interno
	A sistematização de escutas dos profissionais, prevista no Plano Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (2022) não se concretizou, desconsiderando assim a percepção dos servidores, suas demandas, especificidades contextuais etc.	Ação 1: Implementação de um sistema de escuta ativa dos profissionais que atuam nas escolas
Eixo 2: O papel da SRE Metropolitana A no desenvolvimento das formações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio	A SRE acabou reproduzindo a mesma lógica de formação promovida pela SEE, sem que fosse realizada escuta dos profissionais das escolas. Dessa maneira as formações realizadas pela Diretoria Pedagógica consideraram apenas as percepções das analistas educacionais e a organização prevista pela SEE.	Ação 1: Implementação de um sistema de escuta ativa dos profissionais que atuam nas escolas
	Dos profissionais que participaram das formações e responderam ao questionário de Avaliação do Trabalho da DIRE B mais de 70% consideraram que as formações promovidas contribuíram parcialmente ou não contribuíram para a implementação na nova política.	Ação 2: Criação de um programa de formação interno

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1 AÇÃO 1: IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE ESCUTA ATIVA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS

Os achados da pesquisa apontam para a ausência de ações sistematizadas de escuta dos profissionais que atuam na escola, contrariando a própria previsão da SEE no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais. Tal ausência reforça o argumento que justificou o desenvolvimento da pesquisa, de que a implementação das políticas educacionais na rede estadual de educação vem acontecendo de modo *top-down*, sem considerar a percepção e o contexto dos atores diretamente envolvidos nesse processo.

A partir desses achados e considerando as contribuições de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), quando apontam a necessidade de considerar o contexto, as demandas e expectativas dos profissionais para a realização da formação continuada, a primeira ação proposta nesse PAE prevê que que a Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A desenvolva e implemente um sistema de escuta ativa dos seus profissionais que atuam nas escolas. Esta ação será fundamental para subsidiar a ação 2, uma vez que a partir do acesso às demandas e expectativas dos profissionais, a Diretoria Pedagógica terá condições de propor um programa de formações consistente, que de fato reflita as necessidades e desafios formativos do seu público específico.

É importante que o processo de escuta ativa seja amplamente discutido e contextualizado junto à equipe para que a ação não seja reduzida a um momento de críticas ao sistema ou a instituição, mas que seja compreendido como um momento participativo favorável ao levantamento das potencialidades e fragilidades formativas da equipe escolar (Quadro 2).

Quadro 2 – Ação 1: Sistema de escuta ativa

Perguntas	Ações
What O quê?	Criar um sistema de escuta ativa e feedback contínuo utilizando ferramentas diversificadas que combinem recursos digitais gratuitas, como formulários online (*Google Forms*) e murais (*Padlet)* e encontros presenciais.
Why Por quê?	A ausência de escuta formal dos profissionais da educação dificulta o alinhamento das formações com as necessidades reais das escolas.
Where Onde?	Nas escolas da SRE Metropolitana A, utilizando plataformas digitais gratuitas e na sede da SRE Metropolitana A.
When Quando?	Ciclos de escuta presenciais semestrais e online permanentes.
Who Quem?	Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, com participação dos especialistas em educação básica e professores.
How Como?	1- Criar formulários online para coletar sugestões e demandas dos professores e especialistas em educação básica. 2- Criar um mural temático em que professores e especialistas em educação básica possam compartilhar suas demandas, por assunto. 3- Realizar de roda de conversa temática para levantamento de demandas. 4- Sistematizar as respostas e ajustar as formações com base no feedback coletado.
How much Quanto?	Sem custos adicionais. Utilizando ferramentas digitais gratuitas e recursos humanos internos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Considerando que a ação pretende criar um sistema de escuta dos profissionais que atuam na escola que seja capaz de identificar suas demandas e expectativas, sua realização se dará em três momentos: (i) por meio de formulários e de murais que ficarão abertos permanentemente e que serão divulgados, periodicamente por e-mail, será feito o primeiro levantamento de informações; (ii) a partir das informações levantadas no primeiro momento serão organizadas rodas de conversa temática semestrais com o objetivo de levantar as percepções dos profissionais a respeito dos temas levantados no primeiro momento; (iii) os registros feitos a partir dos formulários, murais e rodas de conversa serão sistematizados para poderem subsidiar o desenvolvimento da segunda ação.

4.2 AÇÃO 2: CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERNO

Os principais achados da pesquisa, sistematizados no Quadro 3, apontam que, tanto as formações promovidas pela SEE quanto as formações promovidas pela SER, não atenderam às expectativas dos profissionais que atuavam nas escolas, sendo que a percepção desses profissionais é de que essas formações contribuíram parcialmente ou não contribuíram para a implementação da nova política educacional.

Outro aspecto identificado diz respeito aos temas abordados nas formações, que não contemplaram um eixo importante das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, que foram os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, componentes esses que impactaram na sobrecarga de trabalho dos professores (Oliveira; Barbosa, 2024).

Espera-se com essa ação romper com a padronização das ações de formação (Ball, 2001), transformando o papel, por vezes atribuído os profissionais que atuam nas escolas, de consumidores das políticas educacionais.

A segunda ação está intrinsicamente relacionada à primeira, já que definir pautas formativas que façam sentido para os profissionais que atuam nas escolas e que atendam às suas demandas, perpassa conhecer qual é esse contexto e quais são as suas demandas. Sendo assim esta ação está organizada em quatro etapas: (i) a primeira envolve a triagem das informações levantadas ao final da primeira ação. A partir dessa triagem serão definidos os temas prioritários a serem abordados nas formações; (ii) a segunda etapa envolve mapear profissionais, sejam da própria rede ou de instituições parceiras que possam atuar como multiplicadores nas formações; (iii) a terceira etapa é a de organização das oficinas e trocas de experiência, para essa etapa é importante que os encontros combinem aspectos práticos com abordagem teórica, de modo a contribuir para a prática desses profissionais nas escolas. Essas oficinas serão organizadas bimestralmente e terão duração de 3 horas; (iv) por fim, a quarta etapa envolve a apropriação dos materiais produzidos pela rede que já estão disponíveis, essa divulgação pode acontecer nos intervalos dos encontros, por meio de intervenções.

Quadro 3 – Ação 2: Programa de Formação Interna

Perguntas	Ações
What O quê?	Desenvolver um programa de formação interna, liderado pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, para capacitar professores e especialistas em educação básica acerca das principais demandas identificadas por meio do sistema de escuta, para que esses profissionais possam ser multiplicadores em suas escolas.
Why Por quê?	As formações não têm atendido às demandas dos profissionais que atuam nas escolas, e consequentemente não tem contribuído efetivamente para a implementação das políticas educacionais.
Where Onde?	Na sede da SRE Metropolitana A e por meio de plataforma online como o *Google Meet.*
When Quando?	Encontros bimestrais.
Who Quem?	Equipe da SRE Metropolitana A (analistas educacionais e técnicos pedagógicos), com participação voluntária de professores experientes na rede e parceiros.
How Como?	1- Realizar a triagem das demandas apresentadas a partir do sistema de escuta e definir prioridades. 2- Mapear professores com experiência ou interesse nos temas prioritários para atuarem como multiplicadores. 3- Buscar parcerias com instituições de ensino superior, editoras etc. 4- Organizar oficinas práticas e trocas de experiências entre os professores. 5- Divulgar e utilizar materiais já disponíveis (como cadernos pedagógicos) e recursos de baixo custo (apostilas digitais, vídeos gravados).
How much Quanto?	Sem custos adicionais. Utilizando ferramentas digitais gratuitas e recursos humanos internos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3 AÇÃO 3: CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS ENTRE AS ESCOLAS

A última ação deste PAE se justifica a partir dos dados levantados na pesquisa que apontam o alcance de apenas 60% do público pretendido pelo modelo de formação *webinar*, desenvolvido pela SEE, evidenciando uma baixa adesão dos profissionais à proposta formativa, esses dados dialogam com outros achados da pesquisa abordados nas ações anteriores, como a insatisfação com as formações realizadas pela SEE e a SRE e a negligência em relação às demandas e expectativas dos profissionais das escolas, que estão na ponta do processo de implementação das políticas educacionais.

Compreendendo que o processo de implementação de uma política não se dá de forma espelhada, mas passa por um processo de recontextualização que implica o deslocamento do discurso do contexto de produção para o contexto em que é modificado (Mainardes; Stremel, 2010; Silva, 2014) e considerando ainda as práticas elaboras por cada escola para que o texto político faça sentido em seus contextos, pretende-se com essa ação criar espaços em que essas práticas sejam reconhecidas e possam ser compartilhadas, contribuindo para o engajamento dos profissionais e para o processo de implementação das políticas educacionais (Quadro 4).

Quadro 4 – Ação 3: Criação de comunidades de práticas entre as escolas

Perguntas	**Ações**
What O quê?	Fomentar a criação de comunidades de prática entre as escolas da SRE Metropolitana A, para troca de experiências e soluções colaborativas, buscando potencializar a divulgação e o engajamento nas ações de formação.
Why Por quê?	A troca de experiências entre os profissionais pode fortalecer a implementação das políticas educacionais e reduzir a sensação de isolamento e sobrecarga.
Where Onde?	1- Por meio de plataformas online. 2- Nas escolas e na sede da SRE Metropolitana A, com encontros presenciais ou virtuais.
When Quando?	1- Permanentemente por meio das plataformas online. 2- Bimestralmente, aproveitando os encontros de formação.
Who Quem?	Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, com participação dos especialistas em educação básica e professores.
How Como?	1- Organizar grupos de trabalho por área de conhecimento ou tema. 2- Reservar tempo nas formações bimestrais para compartilhamento de práticas, desafios e soluções. 3- Documentar as experiências e criar um banco de práticas acessível a todos.
How much Quanto?	Sem custos adicionais. Utilizando ferramentas digitais gratuitas e recursos humanos internos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A criação de espaços para o compartilhamento das práticas desenvolvidas nas escolas pressupõe acolher as diferentes experiências produzidas pelos profissionais que nelas atuam e suas comunidades, portanto o desenvolvimento desta ação se dará por meio de momentos de compartilhamento associados às demais ações. Essa

associação entre as ações busca evitar uma sobrecarga de tarefas e de ferramentas a serem utilizadas ou preenchidas pelos profissionais que já se veem sobrecarregados diante de todas as exigências que atravessam sua atuação. Desta forma a terceira ação acontecerá de duas maneiras: (i) associada à primeira ação, o uso da ferramenta de mural *online* permitirá que as próprias escolas compartilhem suas práticas como sugestões de enfrentamento dos desafios e demandas compartilhadas; (ii) associada à segunda ação, as escolas ou profissionais poderão se voluntariar ou serem convidadas a apresentar suas práticas durante as oficinas e encontros que serão realizados. Esse compartilhamento pode acontecer por meio de exposições, *banners,* vídeos ou outras estratégias propostas pelas escolas.

4.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

O Plano de Ação Educacional proposto neste capítulo buscou atender o objetivo propositivo desta pesquisa que é aprimorar os processos formativos desenvolvidos pela SRE Metropolitana A e contribuir para a implementação de novas políticas educacionais. Para que a efetividade deste PAE possa ser avaliada é necessário estabelecer estratégias e critérios de avaliação e possibilitarão identificar se os objetivos estão sendo alcançados e realizar ajustes quando for necessário.

Buscando manter o encadeamento das ações e evitar o excesso de demandas para os profissionais das escolas, as estratégias de avaliação farão parte das ações já propostas e terão como base principal as rodas de conversa que constituem o segundo momento da ação 1, tendo em vista que este já se configura como um espaço de escuta. Além disso serão considerados a interação dos profissionais nas plataformas online utilizadas tanto na ação 1 quanto na ação 3. As estratégias de monitoramento e avaliação seguem estruturadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Monitoramento e avaliação do PAE

Proposições	Ação 1	Ação 2	Ação 3
O que avaliar?	Se o sistema de escuta está possibilitando identificar as demandas dos profissionais.	Se as formações estão atendendo às expectativas dos profissionais e se estão contribuindo para sua prática.	Se as comunidades de práticas entre as escolas estão se consolidando.
Quem vai avaliar?	Equipe da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A	Equipe da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A	Equipe da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A
Como vai avaliar?	Por meio do volume de participações nas plataformas online e se houve interação nas rodas de conversa.	Por meio do levantamento de presença nos encontros de formação e respostas às avaliações realizadas ao final de cada um.	Por meio do volume de participações nas plataformas online e interação nas postagens realizadas
Quando avaliar?	Semanalmente se tem havido postagens nas plataformas e semestralmente ao final das rodas de conversa.	Bimestralmente, ao final de cada encontro formativo.	Semanalmente, se tem havido postagens e interações nas plataformas.
Resultados esperados	Consolidação de um espaço de escuta em que os profissionais se sintam seguros para participar e que possibilite o levantamento de demandas formativas.	Que as formações contribuam para a atuação dos profissionais nas escolas e para a implementação de políticas educacionais.	Que seja consolidada uma comunidade de práticas e que haja troca de experiências entre as escolas.
Medidas corretivas	Ampliar a divulgação e o acompanhamento às escolas.	Redefinir os temas e as metodologias utilizadas, quando for o caso.	Ampliar a divulgação e o acompanhamento às escolas para levantamento e registro das práticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi sistematizada buscando responder a seguinte pergunta: de que maneira a Superintendência Regional de Ensino (SRE) pode contribuir para a formação dos profissionais que atuam nas escolas tendo em vista a implementação de políticas educacionais? Para responder essa questão foram definidos objetivos que possibilitaram compreender o contexto de implementação do Novo Ensino Médio, analisar o papel da Secretaria de Estado da Educação e da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A no desenvolvimento das ações de formação voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, bem como, propor um plano de ação que contribua para a formação dos profissionais e para a implementação de novas políticas educacionais.

A partir dos dados levantados foi possível identificar que houve, por parte da SEE, a mobilização para a promoção de formações voltadas à implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual. Essa mobilização está expressa nas diretrizes estabelecidas no Plano de Implementação do Novo Ensino em Minas Gerais, nos cadernos pedagógicos disponibilizados e nas formações realizadas. Entretando houve aspectos relevantes no desenvolvimento dessas formações que foram negligenciados.

A ausência de escuta dos profissionais que atuam nas escolas para o planejamento das ações de formação, impactou negativamente em sua efetividade e na percepção dos profissionais que atuam nas escolas acerca de sua contribuição para a implementação das políticas educacionais. Foi possível identificar ainda que no processo de formação, tendo em vista a implementação do Novo Ensino Médio, a SRE metropolitana A acabou assumindo um papel de reprodutora das ações da SEE, o que corroborou para a percepção negativa dos profissionais acerca da contribuição das formações.

As características das formações realizadas pela SEE e pela SRE apontam para uma lógica de padronização em que os profissionais que atuam nas escolas são considerados reprodutores de práticas e pacotes pedagógicos (Pires; Cardoso, 2020; Ostermann; Rezende, 2021; Vieira Filho; Gonçalves, 2023). Ao se orientar por essa lógica as formações desconsideram os contextos em que a política está sendo implementada e os processos pelos quais passa para que essa implementação se

consolide. Em cada contexto em que é implementada a política assume novos sentidos e significados, ao passar pelo processo de recontextualização a política é reelaborada para que ganhe legitimidade diante deste contexto (Mainardes; Stremel, 2010; Silva, 2014). Desconsiderar esses processos, as especificidades de cada contexto de implementação, suas demandas e características afasta as formações de alcançar seu objetivo de contribuir para a implementação de uma nova política.

A partir da compressão das ações de formação desenvolvidas e do papel da SEE e da SRE nesse processo, foi possível traçar caminhos para que as formações desenvolvidas pela Superintendência possam contribuir para a formação dos profissionais que atuam nas escolas e para a implementação de políticas educacionais. Reconhecer o papel reprodutor assumido pelas formações promovidas pela SRE impactará diretamente no planejamento das futuras ações de formação, buscando contemplar os diferentes contextos, as expectativas e as demandas dos profissionais que atuam nas escolas.

Assim como a pesquisa contribui para identificar aspectos limitadores nas formações promovidas pela SRE e indicar caminhos possíveis para que estes aspectos sejam superados, também possibilitou compreender os limites de atuação da SRE. Enquanto órgão que compõe a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, a SRE acaba desempenhando um papel intermediário, não participando diretamente da elaboração das políticas e das diretrizes educacionais, mas deve coordenar a implementação dessas políticas nas escolas sob sua circunscrição.

Dessa forma a atuação da SRE se vê limitada por questões estruturais, como exemplo é possível apontar que um dos aspectos que motivou essa pesquisa, foi a forma tardia com as formações sobre novas políticas são realizadas, fazendo com que, recorrentemente, a implementação de novas políticas educacionais inicie sem que os profissionais que atuam nas escolas tenham sido formados. Esse é um aspecto de grande relevância, mas que se encontra além da possibilidade de atuação da SRE, visto que para iniciar o processo de formação sobre uma nova política a Superintendência precisa aguardar a publicação das diretrizes que são elaboradas pela SEE.

Outro ponto relevante para o desenvolvimento das formações está relacionado ao perfil e ao nível de esforço docente dos profissionais que atuam na rede estadual. Planejar ações de formação implica considerar o desgaste e a sobrecarga enfrentada

pelos profissionais da educação, entretanto, por mais que a SRE contemple esses aspectos, está fora do seu campo de atuação a solução para esses desafios. Desta forma, cabe à SRE, encontrar um caminho intermediário que lhe permita contribuir para o aprimoramento dos processos formativos. Esse foi o esforço feito na proposição do Plano de Ação Educacional, e espera-se que a experiência de sua implementação permita identificar novos caminhos possíveis para consolidar os processos formativos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. doi: 10.7213/rde.v10i30.2464. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464. Acesso em: 17 ago. 2024.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. 2.ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 039/2014**: indicador de esforço docente. Brasília, DF: INEP, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.11.PortariaSEBn3312018_ProBNCC.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos. Brasília, DF: FNDE, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-22-de-16-de-novembro-de-2021/view. Acesso em: 10 de ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: ABMES, 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 10 de ago. 2024.

BRASIL. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. 14 dez. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/informacoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio. Acesso em: 10 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620. Acesso em: 12 mar. 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. doi: 10.1590/S1413-24782019240047. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2023.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2011. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974. Acesso em: 27 ago. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. doi: 10.1590/0104-4060.357. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 27 ago. 2024.

FAGUNDES, Andréa Vassallo; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação continuada de professores na perspectiva crítica: contribuições à prática docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 63-72, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18724. Acesso em: 26 ago. 2024.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. doi: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#. Acesso em: 10 ago. 2024.

GATTI, Bernadete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/#. Acesso em: 18 ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Simone Silva. **Gestão da qualidade**. Inhumas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012. Disponível em: https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/386/gestao_da_qualidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 ago. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. doi: 10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Doi: 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 12 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-24, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24114. Acesso em: 02 jul. 2024

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Ensino - SRE**. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/. Acesso em: 24 mar. 2023.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 3, p. 201-218, 2022. doi: 10.14295/momento.v31i03.14538. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538. Acesso em: 27 ago. 2024.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma análise comparativa entre as redes estadual, privada e federal no município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 223-232, 2024. doi: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861. Acesso em: 21 jan. 2025.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021. doi: 10.5007/2175-7941.2021.e85172. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172. Acesso em: 26 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35–56, 2019. doi: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094. Acesso em: 21 ago. 2024.

PIRES, Manuela de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020. doi: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1463. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300073&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2024.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49. Acesso em: 27 ago. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, 2018. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Monica. **Informe do Movimento Nacional pelo Ensino Médio sobre o PL 6840 – 16/12/2014**. 18 dez. 2014. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/informe-do-movimento-nacional-pelo-ensino-medio-sobre-o-pl-6840-16122014/. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17/18, p. 61-74, 2015. doi: 10.5380/jpe.v9i17/18.41441. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. doi: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769. Acesso em: 15 ago. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/7407. Acesso em: 18 ago. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. doi: 10.1590/S1678-4634201945190038. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 ago. 2024.

VENTURA, Katia Sakihama; SUQUISAQUI, Ana Beatriz Valim. Aplicação de ferramentas SWOT e 5W2H para análise de consórcios intermunicipais de resíduos sólidos urbanos. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 333-349, 2020. doi: 10.1590/s1678-86212020000100378. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ac/a/PjBPmYbmRGHktMHzFPzfV9t/. Acesso em: 04 fev. 2025.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. doi: 10.1590/1984-0411.87137. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/x754kfnZNVPnGF55NDVTchs/?lang=pt#. Acesso em: 26 ago. 2024.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707. Acesso em: 12 jan. 2023.

APÊNDICE A – Número de escolas sob a circunscrição da SRE Metropolitana A

Município	Número de escolas
Barão de Cocais	4
Belo Horizonte	88
Belo vale	1
Bom Jesus do Amparo	2
Bonfim	1
Brumadinho	3
Caeté	8
Catas Altas	1
Crucilândia	1
Moeda	1
Nova Lima	5
Nova União	2
Piedade dos Gerais	1
Raposos	3
Rio Acima	1
Rio Manso	1
Sabará	15
Santa Bárbara	4

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

1. CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Início da implementação

a) Pode descrever o contexto e as principais diretrizes da implementação do Novo Ensino Médio na SRE Metropolitana A em 2021?

b) Quais foram os principais objetivos e desafios identificados?

Articulação com a SEE/MG

a) Como a SRE se articulou com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante o processo de implementação do NEM?

b) Quais foram as principais orientações e instruções recebidas?

Ações iniciais

a) Quais foram as principais ações e estratégias implementadas pela SRE para apoiar a introdução do Novo Ensino Médio nas escolas?

b) Pode fornecer exemplos específicos de atividades ou programas desenvolvidos?

Desafios e oportunidades

a) Quais foram os principais desafios enfrentados durante a implementação do NEM

b) Como a SRE lidou com eles?

c) Houve oportunidades identificadas que foram aproveitadas no processo?

2. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Programas de formação

a) Quais foram os programas e iniciativas de formação promovidos pela SEE/MG desde o início da implementação do Novo Ensino Médio?

b) Como esses programas foram planejados e executados?

Papel da SRE

a) Qual foi o papel da SRE no desenvolvimento e execução das formações continuadas?

b) Houve alguma colaboração específica entre a SRE e as escolas ou outros órgãos educacionais?

Avaliação e ajustes

a) Como a eficácia das formações promovidas foi avaliada?

b) Houve ajustes realizados com base no feedback dos participantes?

c) Pode compartilhar algum exemplo de como as formações foram ajustadas ao longo do tempo?

Percepção dos profissionais

a) Qual foi a reação dos profissionais da educação às formações oferecidas?

b) Houve alguma dificuldade ou resistência identificada?

c) Como a SRE abordou essas questões?

3. REFLEXÕES FINAIS E SUGESTÕES

Considerações finais

a) Em sua opinião, qual foi o impacto geral da implementação do Novo Ensino Médio e das formações promovidas pela SEE/MG na prática educacional nas escolas da SRE Metropolitana A?

b) Há algo que você acha que poderia ter sido feito de maneira diferente?

c) Há mais algum aspecto que você gostaria de adicionar sobre a implementação do Novo Ensino Médio ou sobre a formação dos profissionais da educação que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores?

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA 01

Entrevistadora: Luciana Franca

Analista 1: Maria (nome fictício)

Entrevistadora: E você assim descrever para mim, quais foram as principais diretrizes para implementação do novo ensino médio na Superintendência e tanto os objetivos dessas diretrizes e os desafios que a Superintendência enfrentou nesse processo.

Analista 1: O principal desafio foi fazer com que as escolas compreendessem o porquê dessa mudança do ensino médio com os novos componentes curriculares. E foi ali pra mais, pra poder estar colocando componentes novos que pudessem dar um subsídio maior aos estudantes para o que eles quisessem desenvolver no futuro, tipo as eletivas, né? Que ali o aluno trabalharia o sonho dele pra poder estar desenvolvendo mais. Então foi mais essa questão de questões relacionadas ao futuro do estudante e ao nosso desafio maior fazer que o estudante e as escolas compreendessem esses novos componentes.

Entrevistadora: Entendi. E como que foi o papel da relação da Secretaria com a Superintendência nesse processo de implementação? No repasse das orientações, das diretrizes.

Analista 1: E com a nova Matriz, com a nova BNCC do Ensino Médio, a Secretaria estipulou alguns componentes como deveriam ser trabalhados. Fez várias lives e seminários apresentando para a gente como seria e o repasse às escolas, para poder as escolas estarem compreendendo e fazendo com que os alunos escolhessem, principalmente a partir do segundo ano do ensino médio. Então, dentro do que foi feito com a nova organização do Ensino Médio, om o que a secretaria entendeu como principal para aprendizado para os estudantes, houve repasse para superintendência e superintendência fazendo repasse para as escolas.

Entrevistadora: E essas lives que a secretaria organizou, como que era a estrutura dessas reuniões? Tiveram lives e formações só com a superintendência ou no geral, elas eram lives, *webinários* no YouTube com acesso para todo mundo. Teve uma separação?

Analista 1: Pelo que eu me lembro, teve uma primeira que foi só para Superintendências e depois houve outras que aí era a participação de todos, a escola de superintendência de todos estivesse envolvido na área da educação. Então, pelo que eu me lembre, foi isso, inclusive, hoje em dia, se a gente quiser rever seus, a gente consegue no YouTube.

Entrevistadora: Além dessas lives, teve alguma orientação específica que a secretaria passou que era para que a Superintendência desenvolvesse?

Analista 1: Foi pedido para cada superintendência com suas escolas, estarem fazendo alguns seminários, algumas reuniões para poder estar tirando dúvidas, orientando desses novos componentes.

Entrevistadora: Em 2021, nesse segundo semestre, você lembra se a Superintendência organizou um cronograma de atividades. Se conseguiu colocar isso em prática, como que foi.

Analista 1: Na Metropolitana A na B. Eu sei que teve algumas formações, eu não lembro se foi em 2021 especificamente, mas eu sei que houve várias formações para as escolas em vários horários. Tinha vezes que era uma de manhã, uma tarde no mesmo dia, para que as escolas pudessem estar acompanhando. Eu não consegui acompanhar muito próximo como é que foi a participação das escolas nessas repasse de formação.

Entrevistadora: Você falou que uma das principais dificuldades foi fazer com que as escolas e os próprios estudantes compreendessem essas mudanças no ensino médio e como que isso impactaria a vida deles. Em relação à essas dificuldades que você identificou nesse momento inicial de implementação, você consegue recordar quais que foram as iniciativas de formação dos professores, tanto da secretaria quanto da Superintendência?

Analista 1: A principal foi fazer formações explicando pra eles que os novos componentes ali, os itinerários formativos, que nem eram os itinerários formativos, eles estavam linkados a componentes da formação geral básica, biologia, química e física, que teve, teoricamente, uma redução da carga horária. Era fazer eles entenderem que nos itinerários formativos, eles estariam reforçando esses componentes de química, física e biologia, entre outros.

Entrevistadora: Você lembra se teve formação desses novos componentes curriculares? Teve alguma formação específica voltada para os professores sobre esses novos componentes curriculares?

Analista 1: Eu não lembro se teve especificamente para os professores. Eu sei que teve para os especialistas, para os professores, eu não lembro.

Entrevistadora: Por parte da Superintendência como que foi o desenvolvimento dessas formações e dessas ações voltadas para a escola, seja para especialista ou para professores?

Analista 1: Se foram presenciais ou online?

Entrevistadora: Se elas chegaram a acontecer essas formações específicas? Porque o primeiro eu te perguntei em relação às iniciativas da Secretaria de Educação, mas da Superintendência, teve alguma ação específica voltada para formação de professores, pensando o ano de 2021, que antecedeu o início da implementação nas escolas? Teve alguma formação específica para os professores ou para as especialistas?

Analista 1: Houve sim. Em 2021, inclusive até ano passado também houve. Então, é um processo que estava caminhando há mais tempo. Houve essas formações, de início, por causa da COVID mais online, principalmente em 2021, início de 2022. Mas houve sim.

Entrevistadora: Você lembra se chegou a ser feita alguma avaliação junto aos profissionais das escolas, os professores e especialistas, de avaliação dessas formações iniciais, para conhecer a percepção desses profissionais a respeito dessas formações e a eficácia para implementação nas escolas.

Analista 1: Olha, oficialmente eu não lembro de ter visto nada, não chegou nada até a mim, mas em algumas reuniões que teve do Metrop. A Ouve as escolas reportaram dessas formações, sim, mas nada assim oficialmente, que tenha chegado até minhas mãos.

Entrevistadora: Você chegou a conhecer, seja formal ou informalmente, algo da percepção desses profissionais a respeito desse primeiro momento de implementação, da percepção deles desse processo e de como que a Superintendência abordou esse momento de implementação?

Analista 1: Comentários informais que eu ouvi foi que foram boas formações, que ajudaram a entender. Apesar de ainda ter essa dificuldade, esse, digamos, esse ranço, de mudanças que a gente tem, geralmente teme pela mudança do que tá ali há vários anos. Então, assim, alguns comentários que eu ouvi foi que foram boas as formações, que a superintendência estava dando um amparo para as mudanças que estavam ocorrendo.

Entrevistadora: Agora eu quero ouvir a sua percepção de como que aconteceu esse processo de implementação desde o começo do momento inicial, quando teve a reforma do ensino médio e teve a mudança curricular. Como que foi esse processo com as escolas, como que foi esse processo na própria superintendência? Eu queria ouvir um pouco de como você percebeu isso enquanto analista, atuando na Superintendência. E dessa relação que a Superintendência, tem com a Secretaria e com a escola, fazendo esse meio de campo. Como que você percebeu esse processo? Você tem algum comentário, algum aspecto que você acredita que que tenha sido positivo? Aspectos que você acha que dificultaram o processo?

Analista 1: De início, pra mim, analista, exclusivamente *"nome da analista"*, no início eu fiquei com muita insegurança. O que é normal. Geralmente quando é algum projeto novo, alguma coisa nova, eu tenho essa insegurança mesmo. Mas de acordo com a equipe que tava ali na Dire B, que é a diretoria pedagógica, eu passei a conhecer melhor, ter um pouco mais de segurança em relação a esses novos itinerários. E acredito também que a equipe, principalmente da pessoa que foi responsável por estar repassando para as escolas, conseguiu melhorar bastante essa insegurança, tanto minha quanto das escolas em relação aos itinerários, que era uma coisa nova. Infelizmente, a gente não tem um professor formado com capacitação específica para trabalhar esses itinerários, eles geralmente pegam pra complementação de cargo, mas a formação Superintendência foi excelente. A secretaria, sempre que foi preciso que eu tive dúvidas, eu entrava em contato com o responsável lá e ela sempre me esclareceu com boa vontade, com paciência, me tirando algumas inseguranças, algumas dúvidas. Então, assim, pra mim, eu sempre tive o apoio tanto da equipe da secretaria quanto da equipe da Metropolitana A e tentando também ajudar as escolas, dentro da minha insegurança e contando com o apoio de todos lá da superintendência.

Entrevistadora: Por parte da escola, você percebeu dificuldades que impactaram na implementação, no desenvolvimento das aulas e na forma como a escola se organizou?

Analista 1: Sim, principalmente com essa questão dos professores não estarem capacitados, também estarem muito inseguros com esses novos componentes, esses itinerários integradores que eles não sabiam o que era pra ser trabalhado, como trabalhar e como eles poderiam estar fazendo essa ligação com as aulas que eles precisavam de fazer. Teve muita insegurança sim. As formações ajudaram? Com certeza. Mas sempre é aquela questão de eu não querer sair do que tá já há muito tempo ali estabelecido, então isso também causa muita insegurança pra eles, uma coisa nova que incomodou bastante, porque eu tinha que sair ali da minha casinha, do meu conforto, da minha comodidade pra estar me arriscando em coisas novas, muitas vezes sem entender o que que era essas coisas novas.

Entrevistadora: Tem mais alguma questão, mais alguma coisa que você lembra que foi marcante nesse processo de implementação, tanto nas ações da secretaria, nas ações da superintendência, nas percepções da escola. Tem alguma outra coisa assim que às vezes não perguntei, mas que você lembre e que você acha que pode contribuir, na compreensão de como que esse processo aconteceu.

Analista 1: E acho que um fato que é muito forte até hoje são os estudantes, que ainda tem aquela mentalidade que esses itinerários não acrescentam nada. Infelizmente ainda tem muitos desses estudantes também que acho que não acrescenta nada para eles, esses novos itinerários, novos componentes curriculares, é uma coisa que eu acho que vai levar um bom tempo. apesar que a gente já está reformulando o ensino médio, um bom tempo pra eles estarem entendendo.

ENTREVISTA 02

Entrevistadora: Luciana Franca

Analista 2: Ana (nome fictício)

Entrevistadora: Primeiro eu queria saber sobre o contexto de implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no período de 2021, que foi o ano que antecedeu à implementação, que começou no início de 2022 em toda a rede. Você pode descrever para mim como que foi esse contexto? E as diretrizes que foram encaminhadas para orientar esse processo na Metropolitana, as diretrizes que partiram do órgão central para que as superintendências pudessem começar a organizar esse processo?

Analista 2: Tá. E então puxar pela memória aqui, consciente de que não vou lembrar exatamente de tudo. Mas das ações, das primeiras iniciativas, porque tem uma questão da legislação que a gente, bem ou mal, eu já tinha a experiência da gestão escolar, então a gente já estava ciente do que vinha. Apesar da lei não trazer o detalhamento do que a rede estadual iria fazer, a gente já sabia mais ou menos o que vinha. de carga horária, de organização. O itinerário ainda era algo mais genérico e mais distante, mas eu acho que a própria resolução de matrizes, apesar de alguns pontos de dúvida, já deu clareza de muita coisa. A gente debruçou, estudou e quando

a secretaria publicou, a gente já pegou aquilo ali, não foi difícil compreender qual era a estrutura, até porque para o primeiro ano a secretaria foi bastante cautelosa. Então a gente tinha um, um itinerário único. A escolha ficava só nas eletivas. O aprofundamento na área era para todas as áreas, então era algo que não era complexo de entender nesse primeiro momento. Foi feita uma implementação gradual, então a gente se preocupava realmente só com o primeiro ano que iria iniciar, em 2022. Ele já era um pouco distinto da escola piloto. A escola piloto não passou muito pela, não foi trazida a experiência piloto para depois trazer o que ia ser a implementação na rede toda. Então era só quem estava mais próximo da escola piloto que sabia o que já vinha sendo feito lá. Mas, de um modo geral, para a rede foi 2022 já diretamente esse início. E aí eu me lembro muito bem ainda dos *webinários* e do documento orientador, das apresentações que foram feitas para as regionais. A gente teve momentos para tirar dúvidas, para a gente poder replicar essa reunião com as escolas. E eu me lembro que eu fiquei muito satisfeito assim com o *webinário*. Ainda na época era a Mônica diretora e Cilene, que também era da Metropolitana, que estava na Coordenação de Aprendizagem. Eu me lembro muito bem dela, inclusive no webinário eu fiquei assim “Nossa, que maravilha!” Esclareceu os pontos que a gente não tinha ainda muita clareza ficaram bastante para mim, ficaram bastante claros ali naquele momento. E acho que foi isso assim, não foi nada muito complexo. Claro que isso a gente está falando de uma normativa para a rede, aí quando você vai no detalhe de cada escola, você vai vendo situações mais complexas, porque uma escola que é muito pequena, que tem pouca turma, que têm pouco professor, você vai ter mais dificuldade de ajustar quadro de horário, de organizar a escola com base numa normativa que sai geral para uma rede.

Entrevistadora: Mas nesse primeiro momento, a Superintendência chegou a participar ou chegou a ser consultada nesse processo de definição dessas normativas e dessas diretrizes?

Analista 2: Não. Eu acho que a consulta aconteceu só com as regionais, que tinham escolas piloto, mas essa informação assim, eu não participei de nenhum processo de consulta. Eu sei que houve diálogo com as piloto na época da elaboração das propostas, mas eu peguei basicamente só a apresentação mesmo.

Entrevistadora: Em relação ao processo, depois desse primeiro momento de reuniões com as superintendências para que os profissionais fossem preparados para esse repasse para as escolas, vocês receberam diretrizes específicas sobre como esse repasse deveria acontecer? Havia uma estrutura definida ou a forma e a didática de organização de como esse repasse aconteceria foi de autonomia de cada superintendência?

Analista 2: Nossa, não tenho certeza. Eu acho que foi de autonomia. Mas assim nós recebemos os materiais, nós tínhamos a gravação, os *slides*, mas a forma de organizar acho que foi de autonomia. Quem quis fazer presencial, quem quis replicar online. Eu acho que isso foi de cada, de cada de cada regional.

Entrevistadora: Como que vocês pensaram, na Superintendência, o planejamento para esse repasse para as escolas? Como que foi essa construção na Metropolitana A para esses primeiros contatos?

Analista 2: Eu acho que teve um primeiro momento interno que a gente fez com a inspeção e teve um diálogo interno antes. Eu acho que a gente participou de

um plantão da inspeção, apresentou para eles e depois organizou reunião virtual com todos os diretores.

Analista 2: Não me lembro se tinha especialista. Eu acho que tinha especialistas, que tinha diretor e especialista. Não tenho certeza agora.

Entrevistadora: Em relação ao repasse para os professores, foi levantado alguma possibilidade da Superintendência, junto com a secretaria, de algo direcionado a esses professores que lecionariam esses novos componentes curriculares do eixo dos itinerários formativos?

Analista 2: Não lembro. Que coisa! Eu lembro dos *webinários* também para os componentes curriculares do aprofundamento, mas eu não me lembro se teve iniciativa nossa própria.

Entrevistadora: Porque quando a gente olha os *webinários,* a gente vê vários que são direcionados para os componentes curriculares da formação geral básica e algumas mudanças. Mas em relação ao *webinário* para os componentes específicos dos itinerários formativos, dos aprofundamentos - projeto de vida, a gente tem mais material, já tinha também uma experiência - muitas vezes a gente não encontra webinários voltados para essa formação.

Analista 2: Eu não me lembro. Eu acho que foram só cadernos pedagógicos no primeiro ano, que no primeiro ano a gente tinha o caderno pedagógico por unidade curricular, então, tinha um caderno pedagógico da preparação para o mundo do trabalho, que detalhava, em linhas gerais, a abordagem pedagógica para cada um dos componentes, tinha um caderno pedagógico de projeto de vida, as eletivas estavam lá também, bem assim, em linhas gerais. E acho que tinha o caderno dos aprofundamentos também, que falava de cada uma das áreas. Eu acho que nesse já tinha até o plano de curso, porque eu me lembro que ainda deu muita reclamação em relação ao de linguagens. De Práticas Comunicativas e Criativas por ter uma abordagem da área de saúde, de tratar da questão de saúde pública.

Entrevistadora: Você recorda se nesse momento em 2021, houve alguma colaboração entre as superintendências e escolas para essa preparação inicial, para o início da implementação em 2022?

Analista 2: Não. Assim, a colaboração, colaboração é mais o atendimento que era aquilo que a gente conseguia fazer. Então a gente fez plantão, a gente atendia todas as dúvidas, porque em todos os sentidos. Desde a composição, organização dos cargos, quadro de professor, horário, porque chegava dúvida de todos os setores, mais até dos outros setores, do que propriamente pedagógico. As dúvidas recaíam mais, apesar ainda de um desconhecimento muito grande da 1432, dos eixos estruturantes do itinerário formativo que a gente tinha a informação, só que estava muito por alto no webinário. Não tinha ainda esse trabalho com esse foco mais das habilidades específicas do itinerário formativo.

Entrevistadora: Nesse primeiro momento, nessa primeira experiência, desses processos, quais foram os principais desafios que vocês, na Superintendência, enfrentaram para conseguir fazer chegar às escolas todas essas mudanças?

Analista 2: Então, a gente, acho que todos os estados e aí são as secretarias de um modo geral, em toda sua instância, desde o órgão central até às suas regionais, todos as secretarias ficaram muito sem direcionamento, porque a gente só teve a

publicação da portaria e da legislação, e as diretrizes que deveriam ter saído do governo federal, elas não aconteceram. Então, cada rede estadual foi tomando caminhos muito próprios e muito distintos. Uma rede geralmente pesquisa no que a outra tá fazendo, mas faltou, acho que já esse suporte numa esfera e isso acaba refletindo nas demais. Então a secretaria também não tinha muito suporte de estrutura, de investimento, de formação. Não tinha, não veio nenhuma política pública estruturada para esse acompanhamento. Então, o que a gente foi fazendo foi dentro dessa possibilidade. Se não me engano, acho que nem um encontro presencial na regional a gente conseguiu fazer nessa época, a gente fez depois. Então o que a gente conseguia fazer era isso. Os diretores demandavam lá na Superintendência, a gente abria um *meet,* fazia um plantão de dúvidas, ia dialogando. Tudo que a gente demandava da secretaria a gente tinha retorno rápido. Não era algo que demorava, mas curso na escola de formação também tinha. A gente tinha parceria com a Iungo na época, teve uma série de *webinários*, acho que foram nove *webinários* com diferentes abordagens. Tinha uma plataforma com curso, que era o Nosso Ensino Médio. A gente fez na regional, a formação, fez a trilha formativa. Algumas coisas a gente replicou também, deu esse suporte para a gente conseguir orientar melhor as escolas, mas era algo mais geral, porque estava nesse lugar ainda de não estar direcionado para a proposta da rede. A escola de formação, se não me engano, soltou alguns cursos aí junto com o Iungo, mas era algo ainda mais genérico.

Entrevistadora: A Superintendência chegou a ter algum feedback das escolas e desse processo inicial? Dos *webinários,* das formações, dos plantões? Se estava funcionando, as dificuldades que a escola estava enfrentando. Isso chegou a acontecer.

Analista 2: Chegou invariavelmente, informalmente. Formalmente foi só posteriormente que houve uma pesquisa mesmo, uma consulta mais direcionada. Foi só 2023, mas informalmente, porque a gente tinha lógico contato com a inspeção muito próximo e com os diretores, então acabava tendo esse retorno de: “Ah, mas os professores não estão sabendo trabalhar no itinerário.” Tinha uma queixa do horário. “Ah, mas o itinerário formativo tem que ficar sempre no último horário, e o estudante não pode ficar no sexto horário.” Então assim as insatisfações elas eram muito parecidas, similares, mas era muito daquilo que estava na normativa legal. Eu não posso tirar o sexto horário, isso é uma definição da lei, não tem como mudar isso. “Ah, porque o Estado colocou.” Não, não foi o Estado. Então havia ainda uma falta de apropriação da informação mesmo, do que foi a política, a mudança. Além dessa dificuldade na compreensão, mesmo porque o nosso professor, já tem dificuldade, a gente já percebia a dificuldade no trabalho por habilidades e competências, que é algo que apesar de já aparecer no CBC, ainda não era bem apropriado pela rede. A rede em geral você vê o trabalho por conteúdo. Livro didático e conteúdo. Pega lá do livro didático ainda. Então, quando isso vem com um currículo novo e também com um outro conjunto de habilidades com outros eixos estruturantes, eu acho que a coisa ficou complexa. Tanto que até hoje a gente ainda fala em formação sobre currículo. A gente ainda tá lá na formação sobre currículo. Apropriação do currículo referência.

Entrevistadora: Tem alguma outra percepção, algo que eu não abordei aqui com você nas perguntas, mas que você lembra que marcou esse processo, de questões que você percebeu. E nessas relações da Superintendência com a secretaria e da Superintendência com as escolas. Até mesmo pelo papel que as superintendências desempenham nesse processo.

Analista 2: Então, eu acho que o principal ponto que marcou muito a implementação tá no viés da sociedade e não da escola propriamente. Porque eu acho que a polarização política afetou muito a proposta de reestruturação do ensino médio. Então, algo que começa num determinado governo, aí vem para o outro e falta um direcionamento, falta uma diretriz, falta uma política pública para acompanhar isso. Isso ganha um viés de que é bom ou é ruim porque veio do fulano ou da fulana. Então o debate eu acho que ficou muito contaminado por um pré-julgamento político. Se você defende é porque você é favorável a isso ou aquilo e eu acho que isso então já gerava uma resistência antecipada. Quando a gente ia falar com a escola a grande questão era romper com esse debate político muito polarizado ainda e muitas vezes com direcionamento, que acabava ficando incoerente, porque você via uma série de professores e aí estou falando de colegas, enfim, de pessoas que eram conhecidas por defender sempre a ampliação da carga horária. Que o jovem não fosse para o mercado de trabalho com subemprego, que o jovem tivesse mais tempo para se dedicar aos estudos, que o estudo fosse qualificado. E a gente melhorasse, ampliasse o tempo. E aí, quando isso chega, o discurso inverteu. A gente passou a ouvir colegas falando: “mas o jovem não pode ficar esse tempo na escola. Ele precisa ir trabalhar”. Eu entendo que existe um contexto de desigualdade social no nosso país que não vai permitir que todos fiquem no tempo integral, mas daí também eu ser contra toda essa política e achar que isso não atende ninguém ou não vai.

Analista 2: Então achei que isso, o cansaço inicial quando a gente entrava no diálogo já era que você precisava vencer primeiro um debate político, falar olha gente, vamos para as questões pedagógicas, vamos pensar na escola, na organização. Eu particularmente vejo com muito bons olhos a portaria 1432. Ela não é algo fácil de ser implementado, mas eu acho que os eixos estruturantes que estão colocados ali, que estão no nosso currículo referência, eles são fundamentais. É preciso fortalecer habilidades que trabalhem com investigação científica. É preciso que a gente consiga aliar o aprendizado acadêmico à prática cotidiana, à resolução de problemas, à intervenção na sociedade, enfim, a outras formas de trazer para algo mais palpável, fazer, de fato, uma aprendizagem mais significativa. É algo que faça mais sentido realmente para o jovem. E aí sinto muito ainda a dificuldade das escolas, porque a decisão ficava na instância da gestão e da docência, ficava ali, naquele grupo, na sala dos professores, sem muitas vezes dialogar diretamente com os estudantes. O diálogo que acontecia com os estudantes era para chegar para eles e falar agora vocês não passam no ENEM mais, agora esse novo ensino médio vai acabar com as aulas que vocês precisam ter. Como se o sujeito não fosse interdimensional, como se você não precisasse desenvolver outras habilidades além das habilidades cognitivas. Então achei que isso prejudicou muito lá também no início a implementação. Não sei se haveria também outra forma. Mas se não tivesse sido tão polarizado politicamente o debate, talvez a percepção dos professores não tivesse sido de tanta resistência já antes mesmo de conhecer a proposta.

Entrevistadora: Pensando nessa percepção que você levanta. Essa polarização que não impediu, mas dificultou com que os professores se apropriassem das políticas e das normativas que derivaram da reforma do ensino médio. Pensando nesse processo de apropriação, como que você percebe as iniciativas de formação que são feitas? Para que a gente consiga alcançar esse público? Como que você percebe que isso acontece? Ou isso poderia acontecer para de alguma forma vencer essa barreira inicial da resistência, seja por causa da polarização como você levantou, ou seja, por causa de uma resistência natural ao novo, às novidades que também existe. Como você vê tanto o que que foi feito lá no processo inicial ou o que vem sendo feito atualmente? Você acha que existe um caminho possível para que a gente consiga vencer essa barreira inicial e alcançar os professores?

Analista 2: Então, eu acho que o primeiro caminho já foi dado. Assim, quando você faz a escuta, de quem tá participando. A gente fez uma primeira escuta um pouquinho antes da pesquisa do governo federal. Então a secretaria fez uma pesquisa com os estudantes em 2023, os estudantes que estavam no segundo ano e com os professores que você já tinha tido um 'ano e tanto de apropriação. Dessa pesquisa a gente tirou, por exemplo, as definições das novas matrizes curriculares. Agora, com a mudança novamente da lei, por exemplo, a apropriação sobre projeto de vida, o resultado é muito positivo na rede, tanto da percepção dos estudantes até mais. Mas dos professores também é muito positiva com a inserção do projeto de vida. Então foi uma opção, apesar da legislação não obrigar a oferta como componente curricular. Foi uma opção nossa continuar com a oferta nesse formato a partir daquilo que a gente já tinha tido de devolutiva da rede e aí, quando a política federal, logicamente, nesse debate político, ela para e revê, eu também acho que é um caminho interessante, que diminui a resistência, porque bem ou mal, quem tá imerso nisso já sabia que não seria revogado, porque você não pega uma política e joga fora e começa do zero novamente não é exatamente assim e era algo que para nós, por exemplo, era muito claro em relação ao nosso currículo referência. Que foi bem estruturado, foi bastante dialogado, construído com vários atores e ele não seria descartado, mesmo que a legislação mudasse. A gente muda a estrutura, muda a carga horária, mas eu não preciso mudar o meu currículo referência, porque ele tá embasado, a BNCC não vai ter alteração, enfim, a gente já tinha essas definições, mas acho que o ajuste foi interessante também. Por um lado, a gente vê que é complexo demais trazer uma abordagem muito diferente, muito fora daquilo que já era tradicionalmente feito. Então você tirar o professor, vou usar a história do meu componente, para que ele vá ministrar um aprofundamento de ciências humanas é algo que não é muito confortável, precisa vir mais bem estruturado, de fato. Ainda mais se essa carga horária vai ser tão significativa, mas enfim, a mudança que o próprio Enem já antecipava, me parecia muito condizente com o que era a proposta da lei. Mas você também de 27 estados você tinha três ou quatro que de fato implementaram os eixos estruturantes da Portaria 1432. Como esse direcionamento, como essa diretriz pedagógica não veio do governo federal, teve Estado que falou "Ah, vou ficar aqui assim." Chamou de itinerário, mas continuou trabalhando habilidades da formação geral básica, só subdividiu. E aí, se o Enem mudasse o prejuízo, talvez para eles fosse maior. Então, tudo isso é análise daquilo que tinha sido feito, aonde precisa reajustar. Eu acho que esse movimento foi feito. Então, o que precisa agora é ter política pública para mudar isso. De fato, as equipes técnicas das secretarias estão lá num processo de construção de diretrizes eu, acredito que para o ano que vem, para o ano que vem não, para o início desse ano, agora em fevereiro,

a gente deve ter publicação de diretrizes, de plano de implementação, contando que a mudança da 14.945 saiu no segundo semestre do ano passado, o MEC já convocou a secretaria, já montou um grupo de estudos, então todos os estados participarão já dessa. Isso deve sair por agora. Então muda, muda o direcionamento e eu acho que apoia mais os estados e todas as redes nessa estruturação. Fora um tanto de outros pactos e políticas que a gente tá tendo aí.

Entrevistadora: Já existe alguma previsão de uma política de formação desses professores?

Analista 2: Com foco nos itinerários? Não. Além dos formatos que a gente já tem. Que é autoinstrucional, cursos mais específicos, igual às especializações que a gente tem feito. Pontuais.

Entrevistadora: Esse o resultado dessa consulta pública está acessível?

Analista 2: Não Ficou só interno. Ele não chegou a ser publicado justamente porque já sobrepôs. A consulta federal já se sobrepôs a ela. Então acabou que a gente fez uma análise interna. Mas não, não teve não.

Entrevistadora: Os resultados.

Analista 2: Não, nem chegamos porque tinha uma empresa, uma consultoria que participou da análise dos dados, dos resultados e aí a gente nem teve os relatórios, ficou só na análise geral. A equipe interna da aprendizagem acabou vendo, analisando. A gente discutiu o resultado, mas a gente nem teve relatório estruturado, sabe, para poder publicar nem nada.

Entrevistadora: Uma pena. Seria interessante.

Analista 2: Pois é. A gente ia publicar na revista do Ensino Médio, mas como o adiamento da publicação da revista também foi ficando pra dezembro, acabou sendo publicado em dezembro, já não fazia sentido mais. Já com uma outra estrutura de ensino médio já publicada. A gente, trazia umas nuances ali dos principais pontos que foram trazidos na pesquisa, porque o que faltou pra gente era realmente um artigo mesmo estruturado com a análise dos resultados. E aí a equipe não tinha tempo para fazer isso.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"Formação Continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais:** a experiência do Novo Ensino Médio". Nesta pesquisa pretendemos **entender como tem sido desenvolvidas as ações de formação para a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais bem como analisar o papel da Superintendência Regional de Ensino (SRE) nesse processo e sugerir formas de melhorar a formação dos profissionais que trabalham nas escolas, com o intuito de apoiar a aplicação das políticas educacionais.** O motivo que nos leva a estudar **tem como base a ausência de uma política de formação abrangente e que anteceda a implementação de novas políticas educacionais.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **análise de dados de formações promovidas pelas SEE, pela SRE, pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais e por institutos parceiros; entrevistas.** A pesquisa contribuirá para **compreender papel da SRE no processo de implementação de políticas educacionais e aprimorar os processos de formação dos profissionais que atuam nas escolas, contribuindo dessa forma para a implementação de novas políticas educacionais.**

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim ou ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **"Formação Continuada como recurso para implementação de políticas educacionais em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais:** a experiência do Novo Ensino Médio", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ___ de janeiro de 2025.

Nome	Assinatura participante	Data

Nome	Assinatura pesquisador	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: **Luciana Franca e Gomes de Miranda**
Endereço: Rua José Ribeiro Filho, 396, 2/203, Ouro Preto/BH – Minas Gerais
CEP: 31330-500/ Belo Horizonte/MG
Fone: (31)993687049
E-mail: luciana.franca@educacao.mg.gov.br

ANEXO A – E-mail de divulgação do 1º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica

Prezados (as) gestores (as) e especialistas,

No dia 28 de julho, daremos início ao Ciclo de Formação Pedagógica que acontecerá no decorrer do segundo semestre de 2022.
Com essa ação a DIRE B propõe a realização de encontros presenciais e virtuais que tratarão de temas fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

O público alvo das formações serão os professores **Coordenadores do Novo Ensino Médio e Especialistas em Educação Básica do Ensino Médio**, que serão multiplicadores dessas discussões nas escolas em que atuam.

10/02/2023 08:57 E-mail de Secretaria de Estado de Educação - Ciclo de Formação Pedagógica

O primeiro encontro será direcionado aos profissionais que atuam no **Ensino Médio**, posteriormente será realizado um encontro direcionado aos profissionais que atuam no Ensino Fundamental.

Informações:

Encontro Ensino Médio
Data: 28/07/22
Horário: Turno da manhã - 9h às 11h30 (para Coordenadores do NEM e Especialistas que trabalham no turno matutino)
Turno da tarde - 14h às 16h30 (para Coordenadores do NEM e Especialistas que trabalham no turno vespertino)
Local: Auditório da SRE Metropolitana A

Observação: Será fornecida declaração de participação no encontro.

Atenciosamente,

Marina Almeida Moscatelli
Coordenação da Diretoria Pedagógica

Norma Lúcia Lopes da Silva
Diretoria Pedagógica SRE A

ANEXO B – Avaliação do 1º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica

Avaliação da I Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica

*Obrigatório

Identificação

1. Nome da Escola *

2. Município *

3. Nome completo *

4. E-mail Institucional *

5. Número do celular *

6. Função / Cargo *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Professor(a) Coordenador(a) Geral do NEM
- ◯ Professor(a) Coordenador(a) Geral do EMTI
- ◯ Especialista em Educação
- ◯ Vice Diretor(a)
- ◯ Diretor(a)
- ◯ Outro: _____

Avaliação do Evento

7. O tempo foi suficiente para o desenvolvimento da proposta? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não

8. O domínio das formadoras sobre o tema foi: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Plenamente satisfatório
- ◯ Parcialmente satisfatório
- ◯ Insatisfatório

9. As atividades alcançaram o objetivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não

10. Alguma sugestão para os próximos eventos?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO C – Avaliação do 4º Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica

Avaliação do IV Encontro do Ciclo de Formação Pedagógica

*Obrigatório

Identificação

1. Nome da Escola *

2. Município: *

Marcar apenas uma oval.

- Barão de Cocais
- Belo Horizonte
- Belo Vale
- Bom Jesus do Amparo
- Bonfim
- Brumadinho
- Caeté
- Catas Altas
- Crucilândia
- Moeda
- Nova Lima
- Nova União
- Piedade do Gerais
- Raposos
- Rio Acima
- Rio Manso
- Sabará
- Santa Bárbara

3. Nome completo *

_____

4. E-mail Institucional *

_____

5. Número do celular *

_____

6. Função / Cargo *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Professor(a) Coordenador(a) Geral do NEM
- ◯ Professor(a) Coordenador(a) Geral do EMTI
- ◯ Professor(a) Coordenador(a) de área no NEM
- ◯ Professor(a) Coordenador(a) de área no EMTI
- ◯ Professor(a) do NEM
- ◯ Especialista em Educação
- ◯ Diretor
- ◯ Vice-diretor

Avaliação do Evento

7. O tempo foi suficiente para o desenvolvimento da proposta? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não

8. O domínio das formadoras sobre o tema foi: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Plenamente satisfatório
- ◯ Parcialmente satisfatório
- ◯ Insatisfatório

9. As discussões apresentadas alcançaram o objetivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não

10. O encontro alcançou o objetivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não

Avaliação Anual

11. Você participou das formações promovidas pela DIRE B no segundo semestre de 2022? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, participei de todas
- ◯ Sim, participei de algumas
- ◯ Não participei, pois não fiquei sabendo dos encontros
- ◯ Não participei

12. Além das formações promovidas pela DIRE B você participou de alguma outra formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não
- ◯ Sim, formações promovidas pela Escola de Formação
- ◯ Sim, formações promovidas por Institutos parceiros
- ◯ Outro: _____

13. Foi possível multiplicar as discussões/formações nas reuniões de módulo II na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não participei das reuniões

14. Considerando as formações relacionadas ao Novo Ensino Médio, você considera que as formações presenciais promovidas pela DIRE B contribuíram para o seu trabalho na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenamente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não atuo no Ensino Médio

15. Considerando as formações relacionadas ao Novo Ensino Médio, você considera que as formações promovidas pela SEE/MG (Webinários, Cursos EAD da Escola de Formação, etc) contribuíram para o seu trabalho na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, plenemente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não realizei nenhum curso
- ◯ Não atuo no Ensino Médio

16. Deixe sua sugestão para que possamos planejar melhor as ações que serão desenvolvidas pela DIRE B em 2023.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO D – Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B em 2022

Avaliação do trabalho realizado pela DIRE B no ano de 2022

Caminhamos para o encerramento de mais um ano e para podermos planejar nossas próximas ações é fundamental que façamos avaliação do trabalho realizado durante o ano de 2022.

Nosso objetivo é estarmos cada vez mais próximos das escolas, desenvolvendo ações que sejam efetivas para atender às demandas pedagógicas.

Contamos com a sua avaliação para que, juntos, possamos alcançar nossos objetivos!

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome *

2. E-mail *

3. Celular com DDD *

4. Escola em que atua *

5. Cidade: *

Marcar apenas uma oval.

- Barão de Cocais
- Belo Horizonte
- Belo Vale
- Bom Jesus do Amparo
- Bonfim
- Brumadinho
- Caeté
- Catas Altas
- Crucilândia
- Moeda
- Nova Lima
- Nova União
- Piedade do Gerais
- Raposos
- Rio Acima
- Rio Manso
- Sabará
- Santa Bárbara

6. Etapa ou modalidade de ensino em que atua *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino fundamental Anos Iniciais
- [ ] Ensino Fundamental Anos Finais
- [ ] Ensino Fundamental de Tempo Integral (EFTI)
- [ ] Ensino Fundamental/Socioeducativo
- [ ] Ensino Fundamental/Educação Especial
- [ ] Ensino Médio
- [ ] Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI)
- [ ] Ensino Médio/Socioeducativo
- [ ] Ensino Médio/Educação Especial
- [ ] EJA
- [ ] EJA/Prisional
- [ ] EJA/Educação Especial

7. Função *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Professor (a)
- ◯ Professor(a) Coordenador(a)
- ◯ PEUB
- ◯ Especialista
- ◯ Vice-diretor(a)
- ◯ Diretor(a)

ATUAÇÃO DA DIRETORIA PEDAGÓGICA (DIRE B)

8. Você considera que a Diretoria Pedagógica (DIRE B) esteve mais próxima das escolas durante o ano de 2022? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Sim, totalmente
- ◯ Não
- ◯ Não conheço a atuação da Diretoria Pedagógica (DIRE B)

9. Você considera que a atuação da Diretoria Pedagógica contribuiu para a realização do trabalho pedagógico na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Sim, totalmente
- ◯ Não
- ◯ Não sei opinar

10. Você conhece o Google Drive da DIRE B? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, sempre que preciso busco materiais no Google Drive da DIRE B
- ◯ Sim, mas não consigo encontrar os materiais que preciso
- ◯ Sim, sei sobre a existência do Google Drive da DIRE B, mas não tenho costume de acessar
- ◯ Não conheço o Google Drive da DIRE B

11. Você já entrou em contato com a Diretoria Pedagógica (DIRE B) e fez alguma solicitação? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim e fui atendido(a)
- ◯ Sim e fui encaminhado(a) para o setor responsável
- ◯ Sim e não fui atendido(a)
- ◯ Não sabia que poderia entrar em contato com a DIRE B
- ◯ Não

12. Nos dê sugestões sobre como podemos melhorar nossa atuação junto às escolas. *

FORMAÇÕES

13. Você participou de alguma formação online promovida pela DIRE B / SRE Metropolitana A, SEE/MG ou pela Escola de Formação? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim, webinários promovidos pela SEEMG
- [ ] Sim, cursos promovidos pela Escola de Formação
- [ ] Sim, formações promovidas pela DIRE B / SRE Metropolitana A
- [ ] Não

14. Considerando as formações promovidas pela DIRE B/SRE Metropolitana A, marque aquela(s) que você participou. *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Formação sobre Projeto de Vida
- [ ] Ciclo de Formação Pedagógica - Ensino Médio
- [ ] Ciclo de Formação Pedagógica - Ensino Fundamental
- [ ] Formação/orientação sobre os Aprofundamentos para o 2º ano do Novo Ensino Médio
- [ ] Formação PEUB
- [ ] MetropA Inclui
- [ ] DED Pedagógico
- [ ] Planejamento - Avaliação Trimestral
- [ ] Formação EJA
- [ ] MatropA Alfa
- [ ] Não participei de nenhuma formação

15. Você considera que as formações promovidas pela DIRE B / SRE Metropolitana A contribuíram para o trabalho desenvolvido na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Sim, totalmente
- ◯ Não

16. Qual formato você considera mais efetivo para a realização das formações? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Videoconferência (Meet ou Zoom)
- ◯ Webinário (YouTube)
- ◯ Presencial em formato de Seminário (grupos maiores)
- ◯ Presencial em formato de Grupo de Estudo / Oficina (grupos menores)
- ◯ Outro: _____

17. Você conhece o material do MAPA *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim e utilizo como recurso didático
- ◯ Sim, mas não utilizo como recurso didático
- ◯ Não conheço

18. Dentre os temas abordados nas formações promovidas pela DIRE B/ SRE Metropolitana A, indique aqueles que você considera mais importantes e que devem ser abordados nas formações que serão desenvolvidas em 2023. *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Currículo do Novo Ensino Médio
- [ ] Currículo do Ensino Fundamental
- [ ] Sequência Didática / Planejamento de aulas
- [ ] Planejamento Anual
- [ ] DED
- [ ] Conselho de Classe
- [ ] Intervenção Pedagógica
- [ ] Avaliação
- [ ] Integração Curricular
- [ ] Aprofundamento do NEM
- [ ] Educação Especial
- [ ] Biblioteca Escolar
- [ ] Alfabetização

19. Indique temas que você considera importantes e não foram abordados nas formações realizadas pela DIRE B/SRE Metropolitana A em 2022. *

_____

_____

_____

_____

_____

20. Você atua no... *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Novo Ensino Médio *Pular para a pergunta 21*
- ◯ Outra etapa/modalidade *Pular para a pergunta 27*

Novo Ensino Médio

21. Você considera que as formações promovidas pela SEE/MG e pela Escola de Formação (Webinários e Cursos Online) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, totalmente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não fiquei sabendo sobre as formações

22. Você considera que as formações promovidas pela Diretoria Pedagógica (DIRE B) contribuíram para preparar os profissionais para a implementação da nova política curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, totalmente
- ◯ Sim, parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não fiquei sabendo sobre as formações

23. Indique os aspectos **positivos** sobre as formações promovidas pela **SEE/MG e pela Escola de Formação (Webinários e Cursos Online)** *

24. Indique os aspectos **negativos** sobre as formações promovidas pela **SEE/MG** e pela **Escola de Formação (Webinários e Cursos Online)** *

25. Indique os aspectos **positivos** sobre as formações promovidas pela **Diretoria Pedagógica (DIRE B)** *

26. Indique os aspectos **negativos** sobre as formações promovidas pela **Diretoria Pedagógica (DIRE B)** *

SAI (Serviço de Apoio à Inclusão)

27. Sua escola solicitou o serviço do SAI em 2022? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei opinar

28. A solicitação foi atendida? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, em tempo hábil
- ◯ Sim, mas com atraso
- ◯ Não

29. Sobre a construção do PDI dos estudantes indique: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Foi construído com a participação de todos os professores, especialistas e direção
- ◯ Foi construído com a participação da especialista e professor de apoio
- ◯ Não sei como foi feito

30. Dê sugestões sobre como o SAI pode melhor sua atuação junto às escolas. *

Encerramento

31. Deixe aqui sugestões, críticas ou elogios.