

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HEMANUELLE DI LARA SIQUEIRA JACOB

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17) EM GOIÁS: O CASO DO
CENTRO DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL – CEPI PROFESSOR PEDRO
GOMES**

Goiânia

2025



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[] Dissertação [X] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

HEMANUELLE DI LARA SIQUEIRA JACOB

3. Título do trabalho

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17) EM GOIÁS: O CASO DO CENTRO DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Joao Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 12/05/2025, às 15:00, 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 **Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob, Discente**, em 22/05/2025, às 16:14, 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 site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5363604** e o código CRC **4EAAF39F**.

HEMANUELLE DI LARA SIQUEIRA JACOB

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17) EM GOIÁS: O CASO
DO CENTRO DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL CEPI PROFESSOR PEDRO
GOMES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Orientador (a): Prof.º Dr. ° João Ferreira de Oliveira

Goiânia

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Jacob, Hemanuelle Di lara Siqueira
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17) EM GOIÁS: O
CASO DO CENTRO DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL – CEPI
PROFESSOR PEDRO GOMES [manuscrito] / Hemanuelle Di lara
Siqueira Jacob. - 2025.
CCLXXXIII, 283 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino Médio. 2. Neoliberalismo. 3. Trabalho pedagógico. 4.
Arquitetura Curricular . I. Oliveira, João Ferreira de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 15 da sessão de Defesa de Tese de **HEMANUELLE DI LARA SIQUEIRA JACOB** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco (29/04/2025)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/ean-gjnf-pnv>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17) EM GOIÁS: O CASO DO CENTRO DE ENSINO DE PERÍODO INTEGRAL CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professor Doutor **Luis Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interno, Professor Doutor **Rones de Deus Paranhos (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UnB** - integrante titular interno, Professor Doutor **Allan Solano Souza (UERN)**, doutor em **Educação** pela **UFRN** - integrante titular externo e Professora Doutora **Marilda de Oliveira Costa (UNEMAT)**, doutora em **Educação** pela **UFRGS** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof. Dr. Luis Gustavo Alexandre da Silva

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos

Prof. Dr. Allan Solano Souza

Prof.^a Dr.^a Marilda de Oliveira Costa

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 17:43, 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 **Luis Gustavo Alexandre Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 18:45, 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 **Joao Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 30/04/2025, às 05:43, 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 **Marilda de Oliveira Costa registrado(a) civilmente como MARILDA DE OLIVEIRA COSTA, Usuário Externo**, em 01/05/2025, às 11:13, 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 **Allan Solano Souza, Usuário Externo**, em 03/05/2025, às 17:22, 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 site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5330588** e o código CRC **E3D503C9**.

Referência: Processo nº 23070.015264/2025-04

SEI nº 5330588

DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe, Leonice José Corrêa de Siqueira Jacob dos Santos.

Sua ausência é sentida todos os dias, mas sua presença permanece viva em cada conquista, cada escolha e, especialmente, nesta caminhada acadêmica que foi, desde sempre, também sua.

Foi você quem primeiro acreditou no poder transformador do conhecimento. Seu incentivo constante, suas palavras de encorajamento e seu orgulho silencioso foram a base sobre a qual construí meu amor pelos estudos.

Que sua memória siga sendo luz e guia nos caminhos que ainda me restam trilhar.

Com amor eterno e saudade infinita.

AGRADECIMENTOS

A trajetória que culmina nesta tese foi construída por muitas mãos, sustentada por políticas públicas e entrelaçada por afetos que marcaram cada etapa do caminho.

Agradeço, em primeiro lugar, à política de cotas raciais, instituída pela Lei nº 12.711/2012, por ter aberto as portas do doutorado para mim e para tantos outros estudantes historicamente excluídos do ensino superior. Graças a essa política de reparação e justiça social, pude ingressar e trilhar este percurso com dignidade e senso de pertencimento.

Expresso minha gratidão ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado e, sobretudo, por reconhecer, por meio das ações afirmativas, o valor das trajetórias de estudantes cotistas. Essa confiança e investimento foram fundamentais para a continuidade e qualidade deste trabalho.

À Universidade Federal de Goiás, instituição pública e de excelência, deixo meu profundo agradecimento por acolher e promover este processo formativo. Em especial, à Faculdade de Educação, aos seus docentes e à coordenação, pelo compromisso ético, político e pedagógico com uma formação crítica e emancipadora.

Agradeço profundamente aos professores que compuseram a banca de qualificação desta tese — Professor Dr. Luiz Gustavo, Professor Dr. Rones, Professor Dr. Allano Sousa e Professora Marilda de Oliveira — pela generosidade intelectual, pelas leituras atentas e pelas contribuições valiosas que enriqueceram significativamente este trabalho. Cada comentário, sugestão e questionamento oferecido foi acolhido com respeito e consideração, e serviu como guia essencial na revisão e aprofundamento da pesquisa.

Agradeço profundamente à minha psicanalista, Lana, por ter me acompanhado com escuta atenta, sensibilidade e ética ao longo dos caminhos internos que se entrelaçaram com este percurso acadêmico. Sua presença firme e acolhedora me ajudou a sustentar emocionalmente os desafios, a dar nome aos silêncios e a transformar dores em palavras. Mais do que suporte, seu trabalho foi parte essencial do meu processo de autoconhecimento e elaboração, permitindo que esta tese também fosse um gesto de inteireza e verdade.

Ao meu orientador, Professor João Ferreira de Oliveira, registro minha admiração e reconhecimento por sua sabedoria, integridade e escuta generosa. Seu rigor intelectual e sua confiança foram pilares essenciais ao longo desta caminhada.

Agradeço ainda à escola campo, que possibilitou a realização desta pesquisa com estudantes, gestores e professores. Em nome de Vanessa Conceição, José Neto e Maria Alice, estendo minha gratidão a toda a comunidade escolar.

Aos meus colegas de turma, com quem compartilhei aprendizados, angústias e conquistas, minha sincera gratidão. Em nome do querido Luciano Abrão Hizim, estendo meu reconhecimento a todas e todos.

À minha família, que é a base de tudo: ao meu pai, pela força e apoio incondicional; à minha mãe, in memoriam, cuja ausência física jamais apagou sua presença afetiva e inspiradora; e à minha filha amada, que é luz e razão para seguir em frente.

Este trabalho é fruto de muitas lutas – individuais e coletivas – e carrega a marca de cada pessoa e instituição que acreditou em mim. A todas e todos, o meu mais sincero muito obrigada.

“Èni tí kò mò ìtàn, kò le dá ilé ayé tuntun.”

“Quem não conhece a história, não pode construir um novo mundo.”

— Provérbio Iorubá

RESUMO

Esta tese, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, com foco em sua implementação no estado de Goiás. A pesquisa analisa os efeitos dessa reforma no Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes, localizado em Goiânia-GO, buscando compreender seus efeitos no trabalho pedagógico, na organização curricular e na percepção de docentes, estudantes e gestores. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise histórico-crítica, caracterizando-se como um estudo de caso, conforme as metodologias de Triviños (2005) e André (2008). A coleta de dados foi realizada por meio de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, grupos focais com estudantes e análise documental. Foram analisados documentos institucionais e normativos sobre a implementação da reforma em nível nacional e estadual, incluindo legislações, pareceres e orientações pedagógicas. Além disso, considerou-se revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre o Novo Ensino Médio, utilizando como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores "Implementação do Novo Ensino Médio Nacional", "Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás" e "Implicações decorrentes da implementação do novo Ensino Médio". A fundamentação teórica baseou-se em estudos críticos sobre educação e políticas neoliberais, com referência em Losurdo (2006), Moraes (2001) e Neto e Braz (2006). Além disso, foram mobilizados os trabalhos de Saviani (2003), Giroux (1997) e Apple (2006) para a análise das contradições e resistências na educação. Os resultados apontam desafios significativos na implementação do Novo Ensino Médio na unidade escolar investigada. A flexibilização curricular resultou em uma sobrecarga de trabalho para os docentes, acompanhada da redução da carga horária de todas as disciplinas tradicionais, sendo Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física as mais afetadas, comprometendo a qualidade do ensino. Diante desse cenário, a escola buscou saídas, promovendo arranjos internos e projetos interdisciplinares para mitigar o esvaziamento curricular. A percepção dos estudantes revelou posições ambíguas em relação à reforma. Enquanto alguns valorizam a formação técnica e profissional, há preocupações com a superficialidade dos conteúdos e a precarização da preparação para o ensino superior. No entanto, houve um consenso entre os alunos de que o Novo Ensino Médio não contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino, tampouco permitiu que exercessem efetiva escolha sobre os itinerários formativos. No âmbito da gestão escolar, observou-se um esforço para adequação às novas diretrizes, embora enfrentando limitações estruturais decorrentes da falta de recursos e suporte institucional. Adicionalmente, identificou-se resistência do corpo docente diante da nova arquitetura curricular, uma vez que os professores relataram sobrecarga de trabalho, dificuldades pedagógicas e percepção de declínio na qualidade do ensino. Diante desse cenário, a pesquisa destaca a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e promovam maior equidade educacional. A revisão crítica da implementação da reforma é essencial para garantir um ensino de qualidade, integral e emancipador, que contemple as demandas e diversidades socioeconômicas dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: neoliberalismo, novo ensino médio, trabalho pedagógico e arquitetura curricular

ABSTRACT

This thesis, developed within the Graduate Program of the Faculty of Education (PPGE) at the Federal University of Goiás (UFG), focuses on the High School Reform in Brazil, established by Law No. 13,415/2017, with an emphasis on its implementation in the state of Goiás. The research analyzes the impacts of this reform on the Full-Time Teaching Center (CEPI) Professor Pedro Gomes, located in Goiânia-GO, seeking to understand its effects on pedagogical work, curricular organization, and the perceptions of teachers, students, and administrators. The investigation adopted a qualitative approach based on historical-critical analysis, characterizing itself as a case study, in accordance with the methodologies of Triviños (2005) and André (2008). Data collection was conducted through unsystematic observations, semi-structured interviews with teachers and administrators, focus groups with students, and document analysis. Institutional and regulatory documents regarding the implementation of the reform at the national and state levels were analyzed, including legislation, opinions, and pedagogical guidance. Additionally, the state of the art of academic production on the New High School was taken into account, using sources from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), based on the descriptors "Implementation of the National New High School," "Implementation of the New High School in Goiás," and "Implications arising from the implementation of the New High School." The theoretical framework was based on critical studies of education and neoliberal policies, referencing Losurdo (2006), Moraes (2001), and Neto and Braz (2006). Furthermore, the works of Saviani (2003), Giroux (1997), and Apple (2006) were mobilized to analyze the contradictions and resistances in education. The results indicate significant challenges in the implementation of the New High School at the investigated school unit. The curricular flexibility resulted in an increased workload for teachers, accompanied by a reduction in the hours allocated to all traditional subjects, with Sociology, Philosophy, Arts, and Physical Education being the most affected, compromising the quality of education. In light of this scenario, the school sought resistance strategies, promoting internal arrangements and interdisciplinary projects to mitigate curricular dilution. Student perceptions revealed ambiguous positions regarding the reform. While some appreciated the technical and professional training, there were concerns about the superficiality of the content and the precariousness of preparation for higher education. However, there was consensus among students that the New High School did not contribute to an improvement in the quality of education, nor did it allow them to make effective choices regarding their educational pathways. In terms of school management, there was an observable effort to adapt to the new guidelines, although facing structural limitations due to lack of resources and institutional support. Additionally, resistance from the teaching staff was identified concerning the new curricular architecture, as teachers reported workload overload, pedagogical difficulties, and a perceived decline in the quality of education. In this context, the research highlights the need for public policies that value teaching work and promote greater educational equity. A critical review of the implementation of the reform is essential to ensure quality, comprehensive, and emancipatory education that addresses the demands and socioeconomic diversities of Brazilian students.

Keywords: neoliberalism, new high school, pedagogical work, and curricular architecture

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ensino Médio em Goiás de 2018 a 2022 em período parcial e integral	121
Tabela 2- Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2021b)	144
Tabela 3 - Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2022)	146
Tabela 4 - Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2023)	149
Tabela 5 - Número de matrícula da Escola CEPI Professor Pedro Gomes.....	159
Tabela 6 - Número de salas de aulas do CEPI Professor Pedro Gomes	160
Tabela 7- Taxa de Aprovação Taxa de Aprovação CEPI Professor Pedro Gomes	160
Tabela 8 - Taxa de Reprovação Taxa de Reprovação CEPI Professor Pedro Gomes	160
Tabela 9 - Taxa de abandono CEPI Professor Pedro Gomes.....	161
Tabela 10 - Taxa de Distorção série e idade CEPI Professor Pedro Gomes.....	161
Tabela 11 - Média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	162
Tabela 12 - Evolução do Número Total de Docentes	168
Tabela 13 - Nível de Formação dos Docentes	168
Tabela 14 - Profissionais Não Docentes	168
Tabela 15 - Número de aula do componente curricular das atividades integradoras	173
Tabela 16 - Trilhas Integradoras no CEP de Práticas Experimentais	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação da saúde do corpo, coração, mente e espírito, conforme Guia Prático para Elaboração do Projeto de Vida (2022)	82
Figura 2 - Cronograma de Implementação da reforma do novo Ensino Médio	104
Figura 3 - Ilustração da página da Câmara do Deputados	108
Figura 4 - Possibilidades para os Itinerários Formativos	112
Figura 5 - Denúncia de fechamento de turno em escolas estaduais noturnas	116
Figura 6 - Sobre os Itinerários Formativos do novo Ensino Médio	119
Figura 7 - Arquitetura Curricular do Novo Ensino Médio em Goiás	141
Figura 8 - Integração curricular do Ensino Médio	172
Figura 9 - Trilhas Integradoras.....	185
Figura 10 - Divulgação da aula Inaugural do projeto Jovens Escritores no ano de 2023	189
Figura 11 - Material de divulgação do projeto Jovens Escritores no ano de 2023	190
Figura 12 - Divulgação da Aula Inaugural do projeto Direitos Humanos do ano de 2023	191
Figura 13 - Divulgação da XI Mostra de Vídeos Direitos Humanos.....	191
Figura 14 - Documentário vencedor do primeiro lugar do ano de 2023.....	192
Figura 15 - Documentário vencedor do segundo lugar do ano de 2023	192
Figura 16 - Documentário vencedor do terceiro lugar do ano de 2023	193
Figura 17 - Aula Inaugural do projeto Logos do ano de 2023	194
Figura 18 - Programação para apresentação dos trabalhos elaborados pelos estudantes.....	195
Figura 19 - Adaptações da arquitetura curricular 2023 feitas pelo CEPI Professor Pedro Gomes	196
Figura 20 - Mapa de Atividades.....	198
Figura 21 - Subcategoria Itinerário Formativo a seguir.....	200

Figura 22 - Estratégias de adaptação e resistência no CEPI Professor Pedro Gomes	207
Figura 23 - Nuvem de palavras que mais foram ditas pelas professoras no CEPI Professor Pedro Gomes em relação a organização do trabalho pedagógico da escola	214
Figura 24 - Categorias de análises das entrevistas com grupo gestor no CEPI Professor Pedro Gomes	216
Figura 25 - Nuvem de palavras dos termos mais utilizados pelos gestores no CEPI Professor Pedro Gomes	230
Figura 26 - Percepção dos estudantes sobre o impacto da reforma do Novo EM no CEPI Professor Pedro Gomes	232
Figura 27 - Nuvem de ideias sobre as palavras sobre as expectativas dos estudantes no CEPI Professor Pedro Gomes	238
Figura 28 - Mudanças sugeridas pelos estudantes da terceira série do CEPI Professor Pedro Gomes	244

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases Conceituais da Teoria do Capital Humano.....	49
Quadro 2 - Lista de documentos que dissertam sobre o protagonismo Juvenil	61
Quadro 3 - Plano de Ação do Protagonismo Juvenil	72
Quadro 4 - Temáticas da 1ª e 2ª série do EM conforme metodologia do Projeto de Vida	75
Quadro 5 - Identificação da direita brasileira que atua no campo educacional à luz das categorias de Michael Apple.....	94
Quadro 6 - Portarias e Resoluções sobre os aportes financeiros para a implementação do novo Ensino Médio	105
Quadro 7 - Itinerários Formativos para implementação do novo Ensino Médio.....	115
Quadro 8 - Cronologia da Implementação do DC-GOEM	131
Quadro 9 - Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás	140
Quadro 13 - Trilhas de Aprofundamento*	152
Quadro 15 - Eletivas 2º semestres de 2023	177
Quadro 16 - Clubes Juvenis 2º semestre de 2023	180
Quadro 17 - Trilhas Integradoras no CEPI de Pós-médio	185
Quadro 18 - Percepção das professoras sobre os Itinerários Formativos e Trilhas no CEPI Professor Pedro Gomes	201
Quadro 19 - Percepção das professoras sobre o Impacto da reforma na organização do trabalho pedagógico no CEPI Professor Pedro Gomes.....	204
Quadro 20 - Percepção das professoras sobre a Estratégia de adaptação e resistência no CEPI Professor Pedro Gomes	206
Quadro 21 - Avaliação Integralizada do CEPI Professor Pedro Gomes.....	209
Quadro 22 - Percepção das professoras sobre avaliação no CEPI Professor Pedro Gomes ...	210
Quadro 23 - Percepção das professoras sobre apoio institucional no CEPI Professor Pedro Gomes	213
Quadro 24 - Percepção dos gestores sobre a Adaptação Curricular no CEPI Professor Pedro Gomes	217
Quadro 25 - Percepção dos gestores sobre conciliação entre projeto de vida, protagonismo juvenil e necessidade de oferecer uma formação crítica e contextualizada no CEPI Professor Pedro Gomes	219

Quadro 26 - Percepção dos gestores sobre Recursos, Suporte Técnico e Impacto no Trabalho Docente no CEPI Professor Pedro Gomes	222
Quadro 27 - Percepção dos gestores sobre resistências, contradições e trilhas no CEPI Professor Pedro Gomes	224
Quadro 28 - Percepção dos gestores sobre qualidade do ensino e avaliações externas no CEPI Professor Pedro Gomes	228
Quadro 29 - Percepção dos estudantes sobre as Mudanças no Currículo no CEPI Professor Pedro Gomes	233
Quadro 30 - Percepção dos estudantes sobre carga horária e formação no CEPI Professor Pedro Gomes	234
Quadro 31 - Percepção dos estudantes sobre preparação para o ENEM, vestibulares e Ensino Médio Integral no CEPI Professor Pedro Gomes	237
Quadro 32 - Percepção dos estudantes sobre as Mudanças no Currículo no CEPI Professor Pedro Gomes	240
Quadro 33 - Percepção dos estudantes sobre a carga horária e formação Acadêmica no CEPI Professor Pedro Gomes	241
Quadro 34 - Percepção dos estudantes sobre os Itinerários Formativos no CEPI Professor Pedro Gomes	242
Quadro 35 - Percepção dos estudantes sobre o Ensino Integral no CEPI Professor Pedro Gomes	243

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da 1ª série do Ensino Médio	165
Gráfico 2 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da 2ª série do Ensino Médio	165
Gráfico 3 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da terceira série do Ensino Médio	165
Gráfico 4 - Autodeclaração Étnico-racial de todos os estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes	166
Gráfico 5 - Proporção dos gestores sobre menções por subcategorias de protagonismo juvenil nas Entrevistas no CEPI Professor Pedro Gomes	221

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Feirão das Eletivas (a)	174
Imagem 2 - Feirão das Eletivas (b)	175
Imagem 3 - Feirão das Eletivas (c)	175
Imagem 4 - Feirão das Eletivas (c)	176
Imagem 5 - Apresentação dos Clubes Juvenis (a)	178
Imagem 6 - Apresentação dos Clubes Juvenis (b)	178
Imagem 7 - Apresentação dos Clubes Juvenis (c)	179
Imagem 8 - Apresentação dos Clubes Juvenis (d)	179
Imagem 9 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (a)	181
Imagem 10 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (b).....	182
Imagem 11 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (c)	182
Imagem 12 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (d).....	182

LISTA DE SIGLAS

AFD – Arquivo Fonte de Dados
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BLS – Biblioteca Literária Social
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDB – Conselho Deliberativo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEIs – Centros de Ensino de Período Integral
CEPAE/UFG – Centro de Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Goiás
CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19 – Coronavírus Disease 2019
DC-GOEM – Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
FCS – Faculdade de Ciências Sociais
FGB – Formação Geral Básica
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
IA – Inteligência Artificial
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IEDE – Interdisciplinaridade e Evidência no Debate Educacional
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MNBC – Movimento Nacional Pela Base Curricular
NEM – Novo Ensino Médio
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAFC – Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular
PFC – Proposta de Flexibilização Curricular
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PLIGO – Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás
PNE – Plano Nacional de Educação
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDEs – Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SEDUC/GO – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SMEs – Secretarias Municipais de Educação
TAs – Trilhas de Aprofundamento
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIs – Trilhas Integradoras
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I - O DISCURSO DA LIBERDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA O NEOLIBERALISMO E PARA O NOVO ENSINO MÉDIO.....	31
1.1 A VIRADA NEOLIBERAL E A VITÓRIA DO INDIVIDUALISMO.....	32
1.2 SIGNIFICADOS DE EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA.....	52
1.2.1 Sociedade do Conhecimento e a individualização dos processos educativos.....	55
1.3 A RETÓRICA DO PROTAGONISMO JUVENIL: NEM LIBERDADE PARA ESCOLHER, NEM LIBERDADE PARA SER.....	59
1.4 A PROMESSA DE UM PROJETO DE VIDA: UMA DISCIPLINA VAZIA DE EMANCIPAÇÃO COLETIVA.....	73
1.4.1 Crítica ao Projeto de Vida e ao Protagonismo juvenil a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	83
CAPÍTULO II - O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM GOIÁS.....	87
2.1 ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA APROVAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	89
2.1.1 Base Nacional Curricular Comum: foco no desenvolvimento das competências	96
2.2 PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO NACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: PORTARIAS, RESOLUÇÕES E APORTES FINANCEIROS.....	101
2.2.1 Itinerários Formativos na reforma do novo Ensino Médio.....	108
2.3 ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CARACTERIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO”.....	120
2.3.1 O início da implementação do novo Ensino Médio em Goiás.....	124
2.3.2 Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio: Uma construção acelerada e sem a participação docente.....	131
2.4 AS ARQUITETURAS CURRICULARES EM GOIÁS.....	142

CAPÍTULO III - ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, GESTORES E ESTUDANTES.....	156
3.1 CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES: UMA ESCOLA PÚBLICA TRADICIONAL DE GOIÂNIA E SEUS INDICADORES	158
3.1.1. Observações, estrutura física e pedagógica da escola.....	169
3.2 TRILHAS: A ARQUITETURA CURRICULAR DO CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES E VAZIOS PEDAGÓGICOS	171
3.2.1 O esforço coletivo para elaborar, definir e instituir novas práticas curriculares: “Começamos o ano de um jeito e terminamos de outro”	188
3.3. PAPEL DOS PROFESSORES FRENTE À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: RESISTÊNCIAS E ADAPTAÇÕES	197
3.4 GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS NAS ADAPTAÇÕES, FRAGMENTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E PROJETO FORMATIVO.....	215
3.5. A VOZ DOS ESTUDANTES PERANTE O NOVO ENSINO MÉDIO: CONFUSÃO, ESVAZIAMENTO CURRICULAR E FALTA TEMPO PARA APRENDER.....	231
3.5.1 O Último Ano no Novo Ensino Médio: “Ficamos mais perdidos do que aprendendo”	239
CONCLUSÃO	246
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICE A – Grupo focal com estudantes	264
APÊNDICE B – Questionário com os professores e professoras.....	265
APÊNDICE C – Questionários com a Gestão Escolar.....	260
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Professoras e Professores	269
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Pais e Responsáveis.....	272
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Estudantes	276

APÊNDICE G – Termo de Compromisso da pesquisadora.....	280
APÊNDICE H – Termos de Anuência da Instituição	281

INTRODUÇÃO¹

Esta pesquisa objetivou investigar as implicações da Reforma do Ensino Médio em Goiás, instituída pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como novo Ensino Médio. O estudo foi conduzido no Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes, unidade escolar considerada piloto² para a implementação do período integral no Ensino Médio e referência para a adoção do novo Ensino Médio no estado de Goiás.

O CEPI Professor Pedro Gomes é uma instituição pública pertencente à rede estadual de ensino, situada no Setor Campinas, bairro tradicional da cidade de Goiânia. A escolha dessa unidade de ensino fundamentou-se em critérios específicos, destacando-se, primeiramente, o fato de ter sido uma das escolas pioneiras na implementação do período integral para o Ensino Médio em Goiás. Além disso, a escola também se tornou referência na aplicação do modelo proposto pelo novo Ensino Médio, o que justifica sua seleção como objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse contexto, a problemática desta investigação centra-se na necessidade estratégica de iluminar uma realidade específica e um fenômeno social em curso. O debate sobre a revogação da Lei nº 13.415/2017 se intensificou desde o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), sendo sua implementação programada para estar consolidada em todas as escolas brasileiras até o final de 2024. Considerando o processo de implantação do novo Ensino Médio desde 2017, buscou-se responder à seguinte questão de partida: Quais são as

¹ Esta pesquisa foi elaborada com base nos critérios de normalização estabelecidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), seguindo as orientações do manual Normalização do trabalho acadêmico: regras da ABNT (OLIVEIRA; REIS; MULLER, 2016). Para a organização das referências bibliográficas, adotaram-se os padrões definidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, conforme a NBR 6023:2018 (ABNT, 2018). Adicionalmente, foram observadas as diretrizes éticas e técnicas contidas no Guia de Integridade Acadêmica da UFG (UFG, 2024). No que diz respeito à apresentação de dados em formato de tabelas e quadros, seguiu-se o modelo preconizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Durante o processo de revisão e organização do trabalho, fez-se uso de ferramentas de inteligência artificial, mais especificamente da plataforma ChatGPT, cuja aplicação foi compatível com as normas de integridade acadêmica da instituição. Além disso, contribuiu para a revisão linguística do texto, com foco em correções gramaticais, ajustes de concordância e aprimoramento da fluidez e da estrutura de parágrafos. Esses procedimentos foram incorporados após a etapa de qualificação, momento em que a banca examinadora apontou sugestões relacionadas à clareza da linguagem e à adequação formal do texto.

² Expressão utilizada para identificar a escola que cumpre com os critérios para a implementação do novo Ensino Médio, de acordo com a regulamentação do Ministério da Educação (MEC) e com as normativas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO).

implicações da implementação da reforma do novo Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual da cidade de Goiânia-GO?

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), no contexto pós golpe midiático e institucional de Dilma Rousseff (2011-2016), diversos estudos têm buscado compreender os desdobramentos e implicações dessa reforma para a educação brasileira e para sociedade de modo geral. Dessa forma, as razões que motivaram esta pesquisa estão relacionadas à preocupação com a relevância do ensino médio para a estruturação social e econômica da sociedade brasileira. Além disso, considera-se a responsabilidade do poder público em garantir a qualidade do ensino e o seu compromisso com a formação e o desenvolvimento das futuras gerações.

Para identificar a produção acadêmica do tema a ser pesquisado foi realizada pesquisa bibliográfica por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de verificar a produção acadêmica existente sobre o tema. Para a busca de materiais, utilizou-se os descritores: Implementação do Novo Ensino Médio Nacional, Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás e Implicações decorrentes da implementação do novo Ensino Médio”.

A análise das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2017 a 2022 permite sintetizar as principais discussões acadêmicas sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil. A maioria das teses analisadas (sete trabalhos) aborda a implementação da reforma em âmbito nacional, explorando diferentes perspectivas, desde o discurso político até os efeitos na organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio. Entre os principais temas investigados, destacam-se:

- Governabilidade e neoliberalismo na educação – Silva (2018) discute a reforma do Ensino Médio sob a ótica da governabilidade neoliberal, evidenciando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um mecanismo de subjetivação e regulação da aprendizagem.
- Mudanças estruturais impostas pela Lei nº 13.415/2017 – Ferreira (2021) e Maurício (2022) analisam as transformações na educação básica a partir da reforma, evidenciando novas racionalidades e flexibilizações curriculares.
- Reconfiguração do ensino médio ao longo da última década – Marques (2020) investiga a evolução do ensino médio e a forma como a reforma se relaciona com políticas educacionais anteriores.

- Disputas políticas e tensões entre tradição e inovação – Farias (2022) problematiza se a reforma constitui, de fato, uma inovação ou se apenas retoma diretrizes preexistentes, reforçando conflitos entre diferentes concepções educacionais.
- Impactos sobre o trabalho docente e a flexibilização curricular – Nepomuceno (2022) argumenta que a reforma promove uma “contrarreforma trabalhista”, precarizando as condições de trabalho dos professores.

Essas pesquisas indicam que a implementação da reforma do Ensino Médio se insere em um contexto mais amplo de flexibilização da educação, sendo frequentemente associada a valores neoliberais e à desvalorização do magistério.

Duas teses analisadas focalizam especificamente a implementação da reforma no estado de Goiás, investigando suas particularidades no contexto local:

- Silva (2022) estuda a reorganização dos tempos, espaços e práticas escolares em uma escola pública de Formosa-GO, evidenciando desafios e estratégias adotadas na implementação da reforma.
- Marinho (2023) investiga as mudanças no ensino de sociologia e filosofia no currículo estadual, apontando a marginalização dessas disciplinas diante da nova estrutura curricular.

Esses estudos demonstram que a implementação da reforma varia de acordo com as especificidades regionais e locais, sobretudo na maneira como disciplinas tradicionais são mantidas ou suprimidas e como as escolas se ajustam às novas diretrizes.

Outros dois trabalhos analisados enfocam as implicações decorrentes da reforma, com ênfase nos impactos sobre o currículo, a gestão educacional e o papel do setor privado:

- Farias (2022) e Nepomuceno (2022) alertam para os potenciais efeitos negativos da reforma sobre o trabalho docente, a qualidade da formação dos estudantes e a ampliação da desigualdade educacional.

Os estudos analisados indicam que a reforma não apenas alterou a organização curricular, mas também gerou consequências estruturais sobre a qualidade do ensino, o trabalho pedagógico e a formação profissional dos docentes.

Com base nas teses analisadas, identificam-se também quatro grandes eixos de debate em torno da reforma do Ensino Médio:

1. A reforma como projeto neoliberal – Vários trabalhos (Silva, 2018; Ferreira, 2021; Nepomuceno, 2022) sustentam que a reforma reforça a lógica da governabilidade neoliberal, resultando na precarização da educação pública e no enfraquecimento do trabalho docente.

2. Histórico de reformas e continuidade política – Alguns autores (Farias, 2022; Marques, 2020) argumentam que a reforma não é uma ruptura completa, mas sim uma continuidade de políticas educacionais anteriores, que já promoviam mudanças estruturais no ensino médio.

3. Impactos regionais da reforma – Apesar de existirem estudos sobre Goiás e Pernambuco, há uma carência de pesquisas regionais que analisem a implementação da reforma em outros estados brasileiros.

A análise das teses publicadas no BDTD entre 2017 e 2022 revela que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, gerou um intenso debate acadêmico, sendo frequentemente questionada por seus impactos na estrutura curricular, na valorização do trabalho docente e na equidade educacional.

A literatura analisada sugere que a reforma segue uma racionalidade neoliberal, promovendo a flexibilização curricular e abrindo espaço para a ampliação da participação do setor privado na educação pública. No entanto, ainda há desafios metodológicos e lacunas na pesquisa, especialmente em relação à análise empírica pós-implementação e à percepção dos principais atores envolvidos, como professores e estudantes.

Embora exista uma vasta produção teórica sobre a reforma do Ensino Médio, ainda persistem lacunas significativas no que se referem à sua implementação. Entre os questionamentos que emergem nesse contexto, destacam-se: qual é a situação dos professores cujas disciplinas estão sendo retiradas do currículo? Qual o nível de maturidade dos estudantes para escolher, já na 2ª série, entre a continuidade dos estudos ou a inserção em um curso profissionalizante? As escolas possuem infraestrutura física e pedagógica adequada para oferecer, os itinerários formativos?

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as implicações da reforma do Ensino Médio no estado de Goiás, tendo como base o caso do Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes.

Além disso, a investigação possui os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a relação da reforma do Ensino Médio com os princípios e diretrizes neoliberais;
- b) Descrever o processo de implementação da reforma do Ensino Médio em nível nacional e no estado de Goiás;
- c) Caracterizar o Ensino Médio no estado de Goiás, bem como o processo de elaboração e implementação da reforma;

d) Identificar as implicações da reforma do Ensino Médio na gestão escolar, no currículo, no trabalho docente e na reorganização do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo social exploratório, de abordagem qualitativa, cujo objetivo fundamental é responder à questão de partida por meio das bases conceituais da abordagem ou análise histórico-crítica.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa adotou uma abordagem integrada que combinou três frentes principais: revisão bibliográfica, análise documental e investigação de campo. A primeira etapa consistiu na leitura e sistematização de obras de autores que problematizam as políticas educacionais contemporâneas e as reformas no ensino médio, com a intenção de situar criticamente o Novo Ensino Médio no contexto brasileiro. Em um segundo momento, foram analisados documentos oficiais — como legislações, diretrizes curriculares, pareceres e materiais institucionais — que normatizam e orientam a implementação da reforma, compreendendo-os como produtos e instrumentos das disputas políticas e ideológicas que atravessam a educação pública. Por fim, a pesquisa de campo foi realizada em ambiente escolar, por meio de entrevistas e observações, com o objetivo de captar como essas normativas são interpretadas e operacionalizadas no cotidiano da escola. A articulação entre esses três eixos metodológicos permitiu construir uma análise que transita entre o plano teórico, normativo e prático, possibilitando uma compreensão mais densa e situada do objeto de estudo.

A reforma foi consolidada por meio de diretrizes e normativas aplicáveis nos âmbitos nacional e estadual, formalizadas em documentos oficiais. E após feita a pesquisa na BDTD, tornou-se essencial analisar criticamente essas fontes, que abrangem pareceres, resoluções e orientações institucionais responsáveis por nortear a implementação da reforma. A presença desses documentos possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre as implicações desse processo.

O estudo de caso realizado posteriormente a documental foi fundamentado na previsão de que a investigação em uma realidade específica pode fornecer elementos analíticos que extrapolam os documentos oficiais e comentários para a compreensão mais ampla das implicações da reforma, além de possibilitar sobre outras realidades reflexões educacionais. O acompanhamento do cotidiano escolar, das práticas curriculares e pedagógicas, bem como a escuta de professores e estudantes, permite uma análise aprofundada de um contexto particular

que pode servir de referência para outras instituições de ensino e para redes públicas de educação.

De acordo com Triviños (2005, p. 133), o estudo de caso é uma abordagem metodológica na qual “o objeto de estudo é uma unidade comprovada em profundidade”. Assim, a presente pesquisa investiga a reforma do Ensino Médio, uma especificidade de abrangência nacional, a partir de uma realidade específica: o CEPI Professor Pedro Gomes. Ainda segundo Triviños (2005, p. 134), a complexidade do estudo de caso se apresenta sob duas perspectivas principais: a primeira refere-se à abrangência da unidade e sua inserção no contexto social, enquanto a segunda diz respeito aos “suportes teóricos que servem de orientação ao investigador”. Para esse autor, a ausência de uma análise histórica pode comprometer significativamente os resultados da pesquisa, uma vez que as características devem ser compreendidas em sua evolução e em suas relações estruturais fundamentais.

André (2008) apresenta diferentes tipos de estudo de caso, dentre os quais se destacam, para os propósitos desta pesquisa, o estudo de caso etnográfico. Segundo o autor, esta abordagem metodológica é aplicável quando a unidade escolar selecionada apresenta características diferenciadas ou se destaca em relação à política educacional investigada.

No caso do CEPI Professor Pedro Gomes, a escolha dessa instituição justifica-se pelo seu desempenho em diversos aspectos. A escola tem se destacado em estudos externos, na infraestrutura física e pedagógica, bem como no reconhecimento da Secretaria Estadual de Educação, que a considera uma das unidades de ensino com melhor resultados na implementação do modelo de tempo integral. Além disso, a escola é referência na execução de projetos interdisciplinares, o que contribui para o seu reconhecimento como uma instituição inovadora dentro da rede estadual.

Dessa forma, os professores do CEPI Professor Pedro Gomes são frequentemente convidados a compartilhar suas experiências em outros contextos educacionais, presencialmente como multiplicadores das práticas pedagógicas ensinadas na escola. Esse estudo, portanto, evidencia a relevância da unidade não apenas como objeto de análise, mas também como referência para outras instituições de ensino interessadas no aprimoramento de seus processos pedagógicos e administrativos.

Segundo André (2008), a organização do estudo de caso ocorre em fases distintas. A primeira é a fase exploratória, na qual se define o caso a ser estudado. No presente estudo, a escolha da escola baseou-se nos critérios previamente mencionados, destacando-se seu

desempenho e relevância no contexto educacional. Inicialmente, foi solicitado à Secretaria Estadual de Educação a autorização para a realização da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora dirigiu-se à instituição para apresentar o projeto aos gestores escolares. O projeto também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG), garantindo conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa acadêmica.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo de seis meses, com visitas três vezes por semana à escola investigada. Nesse período, foram realizadas observações assistemáticas³ sobre a rotina escolar, a organização curricular, a distribuição das disciplinas em modulações, bem como os projetos pedagógicos e suas culminâncias. Para aprofundar a análise, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares. No caso dos estudantes, optou-se pela aplicação da técnica de grupo focal, permitindo a obtenção de percepções coletivas sobre a implementação da reforma e suas implicações no cotidiano escolar.

O grupo focal é um método qualitativo de coleta de dados desenvolvido por Robert King Merton (1910-2003), originalmente empregado para captar percepções de um grupo sobre textos, filmes e questões específicas. Segundo Gomes (2005, p. 279), “a finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”.

Foram realizados dois grupos focais com os estudantes da escola investigada. O primeiro grupo foi composto por seis participantes, sendo dois estudantes de cada série do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a séries). O segundo grupo focal conta com oito estudantes da 3^a série, com o propósito de aprofundar a análise sobre os efeitos do novo Ensino Médio para as turmas que encerram o ciclo de implementação da reforma.

Dessa forma, a escolha da sala da coordenação pedagógica como local para a realização dos grupos focais foi estratégica, pois o ambiente proporcionou um espaço aberto e favorável à troca de ideias entre os participantes. Essa dinâmica se alinha à perspectiva de Gomes (2005, p. 280), que ressalta que “os grupos focais podem ser usados para melhor

³ As observações realizadas ao longo da pesquisa foram assistemáticas, uma vez que a pesquisadora já possuía um vínculo prévio com a escola campo. Esse vínculo foi estabelecido durante sua participação inicial na implementação do modelo educacional adotado na instituição. No entanto, devido à aprovação no processo seletivo do doutorado, a pesquisadora afastou-se formalmente de suas atividades na escola. Dessa forma, parte das informações e percepções registradas na pesquisa decorreram da experiência docente da pesquisadora, o que possibilitou uma compreensão aprofundada da realidade escolar e das dinâmicas institucionais. No entanto, essa proximidade também exigiu cautela metodológica, garantindo que a análise mantivesse rigor acadêmico e reflexividade crítica para evitar vieses decorrentes do envolvimento pessoal com o contexto estudado.

averiguação e compreensão das causas que estão por trás de determinado evento, a partir da interpretação dos relatos de pessoas escolhidas”. Portanto, essa técnica metodológica possibilitou um aprofundamento nas experiências e percepções dos estudantes sobre a reforma do Ensino Médio, permitindo compreender seus efeitos na organização curricular, na rotina escolar e na formação acadêmica dos discentes.

A etapa de análise dos dados não se configura como a última fase do estudo, mas sim como um processo contínuo e síncrono, que se desenvolve ao longo de toda a investigação. Com a coleta de dados concluída, torna-se possível realizar uma verificação mais precisa das informações obtidas, identificando os aspectos latentes, os significados emergentes e as relações estabelecidas ao longo do estudo. Com tudo, essa etapa possibilitou uma interpretação mais aprofundada e estruturada dos dados, garantindo maior rigor na análise e compreensão dos fenômenos investigados. Como técnica de análise utilizou-se a triangulação dos dados que para Triviños (1978) se caracteriza em;

(..) abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. (Triviños, 1978, p.38).

Para Triviños (1978), a triangulação dos dados é realizada a partir de três enfoques principais. O primeiro corresponde aos processos e produtos elaborados pela pesquisadora, que, no presente estudo, incluem as entrevistas semiestruturadas, os grupos focais e as observações assistemáticas. O segundo enfoque diz respeito aos “elementos produzidos pelo meio”, que, neste caso, compreendem os documentos oficiais e normativos da reforma, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO). Já a terceira perspectiva de análise refere-se aos “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social”, sendo materializada neste estudo pela análise comparativa dos elementos neoliberais e do modelo capitalista no contexto educacional.

A triangulação dos dados configura-se, portanto, como uma estratégia para a interpretação da realidade, tendo como referência a concepção de “prática social como critério da verdade” (Triviños, 1978, p. 51). Essa abordagem considera os movimentos de contradição presentes no campo da pesquisa e nos documentos oficiais, o conteúdo latente e manifesto das entrevistas e os aspectos históricos, sociais e econômicos emergentes do objeto de estudo. Diante disso, os dados analisados nesta pesquisa contemplam a relação entre a pesquisadora e a manifestação materialista da prática social do objeto investigado, os aspectos históricos da

construção do tema e da realidade social pesquisada, além da dialética do problema abordado nesta tese. (Triviños, 1978).

No primeiro capítulo, intitulado “O Discurso da liberdade como ponto de partida para o Neoliberalismo e para o novo Ensino Médio”, realizou-se a identificação dos aspectos históricos do objeto de estudo a partir dos estudos de Losurdo (2006), Moraes (2001) e Neto e Braz (2006). Nesse capítulo, buscou-se resgatar a origem do liberalismo e a construção de conceitos fundamentais para a consolidação do neoliberalismo. Diferentemente da concepção clássica de liberdade no liberalismo, argumenta-se que, com a transformação do significado desse conceito ao longo do tempo, a liberdade passou a ser condicionada pelo status de classe social, sendo instrumentalizada por um discurso conservador voltado para a construção da sociedade do conhecimento. Além de recuperar conceitos essenciais do neoliberalismo, esse capítulo também analisa duas das principais práticas pedagógicas incorporadas pela reforma do Ensino Médio que materializam os objetivos educacionais neoliberais: protagonismo juvenil e a disciplina Projeto de Vida.

O segundo capítulo, intitulado “O Novo Ensino Médio no Brasil e em Goiás”, avança na investigação sobre a base legal da reforma, examinando o contexto político de sua aprovação por meio de uma análise histórico-crítica. A partir dessa abordagem, foi possível identificar e analisar o Plano Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, elaborado pelo governo federal, evidenciando suas fragilidades conceituais em relação à definição de educação, objetivos educacionais e à complexidade da implementação dos itinerários formativos. Além disso, este capítulo examina a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte integrante da reforma, evidenciando seu caráter instrumental e direcionado à formação de competências, em conformidade com a lógica educacional neoliberal.

Ainda no segundo capítulo a tese foi direcionada para a análise da implementação da reforma do Ensino Médio no estado de Goiás. Inicialmente, realizou-se uma caracterização do Ensino Médio estadual, com base em indicadores sociais extraídos do Censo Escolar, bem como em dados disponibilizados pela mídia e pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO). A partir dessa abordagem, busca-se compreender as condições estruturais e os desafios enfrentados na adaptação ao novo sistema educacional, bem como as políticas estaduais impostas no processo de implementação da reforma.

Por fim, no terceiro capítulo, “CEPI Professor Pedro Gomes: Uma Escola Pública Tradicional de Goiânia e seus Indicadores”, buscou-se sistematizar e analisar o estudo de caso,

investigando a experiência do CEPI Professor Pedro Gomes à luz do referencial teórico adotado na pesquisa. A análise deste capítulo visa compreender como a implementação da reforma foi materializada na prática escolar, considerando as particularidades da instituição e seu papel no contexto da educação pública estadual.

Esta tese de doutorado parte do pressuposto de que a reforma do Novo Ensino Médio reafirma o compromisso governamental com as políticas neoliberais, direcionadas à formação da classe trabalhadora dentro de um modelo educacional estruturado sob os pilares da racionalidade instrumental, da sociedade do conhecimento e de uma liberdade ilusória. Dessa forma, a reforma reforça a precarização do ensino, reduzindo a formação escolar a um meio de adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora, comprometida com a superação das desigualdades e com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

CAPÍTULO I

O DISCURSO DA LIBERDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA O NEOLIBERALISMO E PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

A compreensão do conceito de liberdade e sua suposta necessidade como princípio fundamental específico constitui um dos pilares da formação do neoliberalismo e da democracia burguesa de representação⁴. Suas raízes remontam ao final do século XVIII e ao século XIX, período marcado pelo advento do liberalismo como ideologia⁵ política e economia dominante. A construção histórica do liberalismo, enquanto prática econômica e social, é resultado de um processo contínuo de luta de classes, que deixou marcas profundas na estrutura econômica e ideológica da sociedade moderna.

A liberdade, nesse contexto, é defendida como parâmetro do liberalismo, sendo apresentada pelos seus precursores, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra, como o único caminho possível para o progresso da humanidade. Entretanto, essa concepção de liberdade está repleta de contradições históricas, como demonstra a prática da escravidão humana, que coexistia com essa nova organização social. Surge, então, um questionamento essencial: se a liberdade é um princípio elementar do liberalismo, como essa mesma estrutura foi capaz de coexistir com uma das práticas mais cruéis da história, caracterizada pelo sequestro de seres humanos, pelo trabalho compulsório sob condições desumanas e pela morte de milhões de pessoas? Conforme argumento Losurdo (2006, p. 17), “existia um amor pela liberdade e, ao mesmo tempo, a legitimação e reivindicação da escravidão”, evidenciando a contradição inerente ao liberalismo clássico.

⁴ A democracia burguesa de apresentação refere-se a um modelo de democracia em que as instituições e os processos políticos são estruturados de forma a conferir legitimidade ao regime, mantendo, no entanto, a supremacia dos interesses da burguesia. Nesse contexto, os mecanismos democráticos, como eleições e representação parlamentar, funcionam mais como instrumentos de formalidade e de legitimação do sistema do que como expressões efetivas da vontade popular. Trata-se, portanto, de uma democracia que enfatiza a aparência de participação e igualdade, mas que, na prática, mantém o domínio de classe (Marx e Engels, 1948 e Lenin, 1917).

⁵ Para Gramsci (1926 - 1937) ideologia está além de um conjunto de crenças e ideias, mas sim valores, normas e crenças culturais criadas para a manutenção da hegemonia das classes dominantes sob as classes subalternas. Está intimamente ligada às relações de poder, hegemonia e à formação da consciência coletiva. Promovendo assim, com consentimento e ser coerção, a transformação da hegemonia dominante em senso comum.

As promessas de liberdade e do Estado democrático de direito⁶ passaram por sucessivas reformulações ao longo das revoluções burguesas e das diferentes fases do capitalismo (Losurdo, 2006). De fato, a construção do conceito de liberdade e do Estado democrático de direito esteve sempre alinhada aos interesses da classe social dominante, beneficiando, em especial, aqueles que detinham os meios de produção e a propriedade privada.

Mesmo após diversas transformações, o liberalismo sobreviveu e se reinventou, preservando, no entanto, sua essência excludente e desigual para a classe trabalhadora. Após um período marcado pelo Estado de bem-estar social, não houve maior regulação estatal sobre assuntos essenciais como educação, saúde e emprego, novos mecanismos de exploração, coerção e controle social foram aprimorados, impulsionados pelo avanço tecnológico e pelo enfraquecimento dos movimentos sindicais. Nesse cenário, mesmo em meio a crises econômicas, demonstrou-se uma reorganização do capitalismo, que promoveu uma intervenção sobre os direitos sociais e trabalhistas.

A partir do final da década de 1980, a reconfiguração produtiva para atender as demandas de acumulação e resposta à crise do capitalismo deu início a uma nova intervenção de políticas reformistas, voltadas para a redução do papel do Estado, restringindo sua atuação ao ajuste do sistema às diretrizes neoliberais. Esse processo resultou na privatização dos serviços públicos, na flexibilização das relações de trabalho e na precarização dos direitos sociais, consolidando um modelo econômico e político que aprofundou as desigualdades.

No contexto, busca-se compreender, como o discurso da liberdade, um dos princípios fundamentais do neoliberalismo, foi instrumentalizado para a formulação e implementação da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017.

1.1 A VIRADA NEOLIBERAL E A VITÓRIA DO INDIVIDUALISMO

O liberalismo consolida-se como um conjunto de ideologias, valores e estruturas institucionais que, entre os séculos XVII e XVIII, fornece suporte à sua legitimação. No século XIX, esse modelo é fortalecido e sedimentado, especialmente com a constituição do Estado liberal burguês. Esse período foi marcado por um avanço significativo da indústria e da tecnologia, que, ao mesmo tempo em que impulsionou transformações econômicas, intensificou

⁶ Segundo Silva (2005, p. 214) "A análise da evolução do Estado de Direito para o Estado Democrático de Direito é de suma importância para entender o sentido que se deve empregar hodiernamente para o termo que dá nome ao presente escrito."

a exploração da classe trabalhadora. À medida que longas jornadas de trabalho, o confinamento nas fábricas e a precarização das condições de vida apresentavam características estruturais desse novo modelo produtivo. Enquanto a ciência e a tecnologia progrediam sob o discurso do falso progresso, uma degeneração da qualidade de vida dos trabalhadores avançava em uma escala sem precedentes. Para garantir a sustentação e a legitimação ideológica do Estado liberal, a classe dominante construída difundiu amplamente a concepção de organização da sociedade sob os princípios da democracia liberal (Losurdo, 2006; Moraes, 2001).

Na perspectiva de Bobbio (1998), a democracia no Estado liberal surge como um prolongamento do próprio liberalismo, sendo definida pelos princípios da igualdade perante a lei, da igualdade de direitos e do governo do povo. No entanto, na prática, essa estrutura representava um modelo de governo restrito a poucos, em que o direito de tomar decisões era exclusivo de um pequeno grupo de cidadãos que possuíam propriedade e riqueza (Bobbio, 1988).

O sufrágio universal foi uma das promessas centrais das revoluções burguesas, porém, segundo Moraes (2001, p. 11), os operadores do Estado liberal não tinham interesse em sua implementação plena. Para evitar a efetivação desse princípio, os liberais se apoiaram em dois fundamentos principais, os quais serão considerados adiante.

1. limitar o acesso ao sufrágio, concedendo-se o direito de voto somente aos proprietários ou detentores de certa margem de renda, por exemplo;
2. limitar o âmbito do sufrágio, neutralizando seus poderes pelo firme estabelecimento de questões e funções públicas que, definitivamente, deveriam estar imunes ao voto e à ação política do público. Alguns cargos não seriam elegíveis nem fiscalizados pelo Parlamento. Algumas decisões seriam excluídas da alçada do Parlamento mediante cláusulas constitucionais ou leis fundamentais que só poderiam ser mudadas com muita dificuldade (Moraes, 2001, p.11).

Dessa maneira, a democracia burguesa caracteriza-se pela garantia de liberdades coletivas no processo de produção, bem como pela ampliação da cidadania política e civil. No entanto, tais direitos são concedidos dentro dos limites da sociedade de classes, mantendo as estruturas econômicas desiguais e sem qualquer ameaça à propriedade privada ou aos meios de produção estabelecidos pelo capitalismo. Conforme aponta Moraes (2001, p. 11), “a liberdade individual e a capacidade de reflexão política estão intimamente ligadas com a propriedade privada”, evidenciando que a participação política, dentro desse modelo, é condicionada a fatores econômicos.

Embora Bobbio (1988) tenha desenvolvido conceitos relevantes sobre democracia, sua análise fundamenta-se em uma perspectiva liberal, pois parte da suposição de que a democracia

seria um prolongamento natural do Estado liberal e a expressão legítima do governo popular. No entanto, essa concepção desconsidera os limites de impostos pelo próprio liberalismo à emancipação humana, como as diversas restrições históricas ao sufrágio universal, a manutenção de desigualdades estruturais e a escravidão humana.

Além dessas concepções, o liberalismo fundamenta-se em três eixos principais: a teoria dos direitos humanos, o constitucionalismo e a economia clássica (Merquior, 2001). É dentro da economia clássica que emergem conceitos fundamentais, como o contrato social e a sociedade judicializada, consolidando uma base institucional do Estado liberal. Nesse sentido, como explica Moraes (2001, p. 27);

O funcionamento da ordem de mercado é visto como um paradigma, um modelo de funcionamento para as outras instituições sociais. Assim, a pretensão desses analistas é descobrir quais as regras constitucionais que, no plano das decisões coletivas (não-mercado), mais se aproximam da perfeição exibida por essa ordem (a do mercado). E o que chamam de “economia constitucional”, uma nova teoria do contrato social, que propicie uma reconstrução da ordem social e política. (Moraes, 2001, p.27).

Dessa forma, a liberdade e a democracia sob a ótica liberal nunca foram, de fato, direitos universais e acessíveis a todas as pessoas. Pelo contrário, o desejo dos homens por liberdade não se estende às populações negras e escravizadas, demonstrando que a escravidão estava intrinsecamente ligada aos ideais liberais.

Na obra “Liberalismo Europeu”, Laski (1973) analisa as transformações ocorridas nas relações sociais durante o período da Reforma Protestante e da Revolução Francesa. O autor destaca que uma das principais mudanças desse período foi a substituição do status herdado ou divinamente concedido pelo contrato social. Nesse contexto, o liberalismo emerge em meio a profundas transformações sociais, marcadas por guerras e revoluções, bem como por conflitos entre tradições seculares, religiosidade inata e privilégios históricos.

A partir desse cenário de mudanças, observa-se a evolução da ciência e da tecnologia, o surgimento da acumulação de capital e da produção industrial e, sobretudo, a ascensão e consolidação da propriedade privada como princípio central do liberalismo.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, assim como na Europa após a Revolução Francesa e a disseminação do ideário burguês pelo continente, os Estados nacionais, liderados por uma burguesia sedenta por lucro, não abriram mão, em seus ordenamentos jurídicos, da posição da escravidão humana como uma prática legitimada pela liberdade. Ou seja, tratava-se da liberdade de poucos para escravizar milhares, conforme evidência Losurdo (2006).

No século XVIII, a Grã-Bretanha era uma nação com o maior número de pessoas escravizadas, totalizando aproximadamente 878.000 indivíduos. Portugal, que à época funcionava como uma semicolônia britânica, possuía cerca de 700.000 escravizados. Já nas Américas, esse número chegou ao pico de 6 milhões de pessoas escravizadas na década de 1850 (Losurdo, 2006, p. 47).

Nesse contexto, o capitalismo estruturou-se a partir do discurso da liberdade e da igualdade, sustentando a ideia de que o bem-estar social seria consequência de ações individuais e da autorregulação do mercado. Entretanto, para a manutenção desse sistema, novas classes sociais precisaram ser criadas, garantindo a reprodução das relações de dominação. Dessa forma, o conceito de revolução torna-se uma categoria central na obra “Liberalismo Europeu”, pois, segundo Losurdo (2006), todas essas transformações não ocorreram de maneira abrupta, mas sim de forma gradual e com diferentes impactos em diversos países.

Com o avanço do desenvolvimento capitalista século (XV a XVIII), pautado pela acumulação mercantil e pela intensificação da exploração da força de trabalho, a incipiente industrialização europeia, os trabalhadores “livres” submetidos a jornadas de trabalho exaustivas. Nesse cenário, crianças de apenas nove anos trabalhavam até dez horas diárias, enquanto a escravização de pessoas nas Américas, na África e na Ásia era intensificada. Assim, o capitalismo se consolida sobre o sangue, o suor e a resistência daqueles que foram subjugados pela classe proprietária dos meios de produção, não sem luta, conflito e oposição.

Apesar de, juridicamente, as Constituições Nacionais de países como Estados Unidos, Inglaterra e França proclamarem a existência de democracia em seus territórios, essa nunca foi, de fato, envolvendo imigrantes, negros, pobres, analfabetos, não cristãos e outros grupos sociais marginalizados. A esses setores da sociedade restaram a árdua luta contra o poder hegemônico e contra o capital, um embate que, conforme demonstra Losurdo (2006), nunca deixou de ser travado.

No final do século XIX e início do século XX, o sistema liberal entrou em uma crise estrutural profunda, culminando naquilo que Hobsbawm (1995) denominou “a grande guerra mundial”, um período que abrange os conflitos bélicos globais ocorridos entre 1914 assim como houve em 1945. Com isso, o liberalismo passou a ser questionado, levando à necessidade de uma nova forma de acumulação de riquezas. Assim, surgiu o modelo de bem-estar social, que, embora mantivesse fundamentos liberais, passou a ser progressivo pelo Estado como gestor dos interesses da classe dominante.

Com o enfraquecimento do modelo liberal e a consolidação do Estado de bem-estar social, os governos passaram a assumir um papel mais ativo na garantia de direitos sociais básicos, incluindo o acesso à educação pública. A expansão da escolarização tornou-se uma estratégia fundamental para formar uma força de trabalho qualificada e disciplinada, acompanhando o processo de modernização da economia capitalista (Bowels; Gintis, 1976).

Embora esse modelo tenha representado avanços importantes na área social, ele não alterou a estrutura de desigualdade entre as classes, mantendo a educação como um mecanismo de ajuste da mão de obra às exigências do mercado. Dessa forma, a escola passou a desempenhar uma função não apenas formativa, mas também de adaptação dos trabalhadores às demandas do sistema produtivo, garantindo a reprodução das relações de poder já existentes (Bowels; Gintis, 1976).

O desenvolvimento do capitalismo pode ser compreendido a partir de três fases principais: comercial, concorrencial e imperialista. Fase Comercial ou Mercantilista: A primeira fase, conhecida como fase comercial ou pré-capitalista, caracterizou-se pelo forte controle estatal sobre a economia, baseada na expansão do comércio e na arrecadação de impostos e matéria-prima. Esse período foi marcado pela projeção social e econômica da burguesia, que, por meio da acumulação de riquezas, se consolida como uma classe revolucionária (Braz; Neto, 2006).

Ao longo do século XX, o modelo de bem-estar social utilizou a educação como uma ferramenta para incluir e disciplinar a classe trabalhadora, ajustando-a às demandas do sistema produtivo. Atualmente, a Reforma do Ensino Médio mantém essa lógica, mas sob uma nova abordagem, que reorganiza a educação de forma a atender às exigências do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Durante essa fase, os Estados e suas burguesias nacionais lideraram uma das formas mais brutais de exploração humana da história. Esse período foi marcado pela implementação de campos de concentração, capturas, sequestros, trabalhos forçados, assassinatos e genocídios, promovendo um estado permanente de vigilância sobre as populações dominadas. Com o objetivo de acumulação acelerada de riquezas, esses mecanismos foram direcionados aos povos africanos, asiáticos e latino-americanos, resultando na consolidação de uma rede internacional de tráfico de pessoas submetidas à escravidão, majoritariamente perpétua (Braz; Neto, 2006).

A segunda fase do desenvolvimento capitalista, conhecida como capitalismo industrial, teve como pioneira na Inglaterra, espalhando-se posteriormente para Estados Unidos,

França, Bélgica, Holanda e Prússia ao longo do século XIX. Esse período foi caracterizado pela expansão do trabalho assalariado e pela intensificação da exploração da força de trabalho, impondo jornadas de superiores a dezesseis horas diárias. As crianças a partir dos nove anos de idade foram submetidas às mesmas condições de trabalho dos adultos, sendo expostas à violência física imposta pelos chefes de fábrica e à violência psicológica, derivada da ameaça constante representada pelo exército industrial de reserva (Hobsbawm, 2015).

À classe trabalhadora era destinada toda exposição aos reagentes químicos, a fumaça da combustão a carvão, ao trabalho manual extenuante. O salário mal dava para a manutenção da existência, o que levava as famílias a não terem opção senão as crianças estarem nas fábricas desde cedo. Nesse momento, as primeiras configurações dos sindicatos são organizadas, dando origem aos sindicatos mais desenvolvidos que se construiriam (Hobsbawm, 2015).

A classe trabalhadora, após muita luta, impõe aos capitalistas a redução da jornada bem como o direito a férias remuneradas, salário-mínimo e uma seguridade social mínima. Tais conquistas foram vistas como aberrações para as burguesias nacionais europeias, como cita Castel (2015);

A hostilidade burguesa às férias pagas – partilhada pelos pequenos trabalhadores independentes, pelos comerciantes etc., por toda a França não assalariada – manifesta, realmente, a perenidade dessa clivagem. É o caso da atitude reativa, usando um eufemismo, do desprezo secular das classes proprietárias diante do trabalhador-que-não-trabalha e que só pode estar desocupado, porque sofre de uma tara moral, não tendo outro uso possível de uma liberdade roubada ao trabalho senão saciar seus vícios, preguiça, embriaguez e luxúria. Não há nenhuma outra modalidade de existência possível para o trabalhador que não o trabalho: isto não é uma tautologia, mas, sim, um julgamento moral e social ao mesmo tempo, partilhado por todos os bem-pensantes e que aprisiona o operário de estar debruçado sempre sobre as tarefas materiais. (Castel, 2015, p.440).

A citação evidencia que os direitos, mesmo que tímidos, que a classe trabalhadora arrancou do seio da legislação burguesa à custa de duras e longas batalhas.

Já a terceira fase do capitalismo, que é a mais avançada, denomina-se de Imperialismo. Esta etapa do desenvolvimento capitalista, além da ocupação colonial, avançou com domínio econômico sobre países dependentes, impondo submissão a sua moeda, sua cultura, sua proteção militar, entre outras (Braz; Neto, 2006). Nesse cenário, Moraes (2001) também caracteriza o século XIX como um período de crises, pois;

(...) o século XIX foi também coroado por severas crises de superprodução, pânico financeiro e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais. Suas primeiras décadas foram marcadas por guerras continentais e sucessivas revoluções. Esse clima fortaleceria o tema da “rebelião das massas” Moraes (2001, p.14).

As crises de acumulação de capital, enquanto elementar constituidor do capitalismo, não faltaram nesse período. Países como Estados Unidos, Alemanha e Japão eram adeptos da intervenção estatal, do protecionismo e do incentivo do poder público para as indústrias, transporte, sistema bancário e comércio. Porém, o século XIX foi também marcado por duras crises de superprodução, corrida imperialista para dominar impérios neocoloniais e pânico financeiros. A primeira Guerra Mundial (1914-1919) e a crise de 1929 colocaram em xeque a política econômica capitalista, com altas taxas de juros e desemprego em massa.

Com a crise do liberalismo e a consolidação do Estado intervencionista, a educação tornou-se um pilar central das políticas de bem-estar social, especialmente após a publicação da obra “A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda” (1996), de Keynes. Em sua teoria, Keynes argumentava que o Estado deveria atuar ativamente na economia para estimular a demanda, gerar empregos e garantir maior estabilidade social, o que implicava em investimentos estratégicos em setores essenciais, como educação, saúde e infraestrutura (Harvey, 2008).

Seguindo essa linha de pensamento, o economista sueco Gunnar Myrdal (1898-1987) contribuiu para o desenvolvimento do modelo de Estado de Bem-Estar Social (*welfare state*), adotado amplamente na Europa. Nesse contexto, a educação passou a ser reconhecida não apenas como um direito social, mas também como uma ferramenta essencial para o crescimento econômico e a redução das desigualdades, consolidando-se como um meio de promover inclusão social e fortalecer a força de trabalho em uma economia mais equilibrada e sustentável.

O New Deal americano e o Estado de bem-estar europeu iriam testar (e aprovar durante bom tempo) a convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social, etc. Em suma, em pouco tempo, o Estado viu-se em condições e na obrigação de controlar o nível da atividade econômica, inclusive o emprego, através de instrumentos como a política monetária a taxa de juros e os gastos públicos (Moraes, 2001, p.14).

Essa doutrina que mantinha o caráter conservador, não rompeu com a economia capitalista e manteve sua lógica individual e em defesa da propriedade privada, mas buscava conter os mecanismos autodestrutivos do sistema a partir das crises cíclicas e progressivas assim como os impasses políticos. Ou seja,

Parecia disseminado e solidamente implantado um amplo acordo sobre o papel positivo do Estado: na criação de pleno emprego; na moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc.); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado, etc. (Moraes, 2001, p.15).

Segundo Harvey (2008), um compromisso de classe entre o capital e o trabalho foi defendido como o principal garantidor da paz e da estabilidade social após a década de 1930. Nesse contexto, os Estados passaram a intervir na política industrial, estabelecendo garantias trabalhistas e padrões para o salário social. Essa nova configuração contribuiu para os sistemas de bem-estar social, conforme teorizado por Keynes (1996).

Nesse período, o Estado assumiu um papel central na constituição do direito do trabalho. Em 1936, na França, um marco histórico foi consolidado com a articulação entre vontade política e mobilização social, resultando nos Acordos de Matignon. Esses acordos instituíram as convenções coletivas, garantindo a eleição de delegados representativos dos trabalhadores dentro das fábricas (Castel, 2015). Esse processo evidencia que a conciliação de classes continua avançando, buscando atenuar os conflitos sociais e reduzir o prejuízo entre capital e trabalho, ainda que isso implicasse, temporariamente, em redução das taxas de lucro e ampliação de direitos trabalhistas.

Entretanto, Marx (2001) já indicava que a crise é uma característica inerente ao sistema de produção capitalista. Mesmo que o Estado burguês tenha reforçado o papel de gestor dos interesses de classe, promovendo medidas para mitigar os conflitos entre trabalhadores e capitalistas, uma instabilidade estrutural do capitalismo resultaria em novas crises.

De acordo com Harvey (2008), um novo ciclo de crise estrutural emergiu no final da década de 1960 e início da década de 1970, momento em que o capital passou a enfrentar limites internos de sua lógica de acumulação. Essa crise foi caracterizada por um cenário de baixa eficiência na redução do trabalho excedente, evidenciando um novo perfil de colapso econômico, descrito como endêmico, cumulativo, específico e permanente.

A resposta a essa crise levou a uma reconfiguração do papel do Estado diante dos interesses de classe. O modelo de Estado, que anteriormente buscava conciliar conflitos de classe e garantir a reprodução do capital, foi gradativamente substituído por um Estado que minimizava suas garantias sociais e ampliava sua atuação para favorecer os interesses do mercado livre. Esse novo sistema passou a ser denominado neoliberalismo.

A teoria neoliberal, fundamentada nos princípios do livre mercado e da livre sociedade, constitui uma releitura do liberalismo e estabelece suas bases no pensamento econômico de Hayek (1899-1992), defende que o mercado, livre da interferência estatal, era o único instrumento capaz de resolver os problemas sociais de maneira eficaz e eficiente.

Um dos marcos fundamentais desse movimento foi a publicação, em 1944, do livro “O Caminho da Servidão”, de Hayek, que se tornou uma referência central para a doutrina neoliberal, consolidando suas bases teóricas e influenciando as políticas econômicas resolvidas nas décadas subsequentes.

Para esse grupo, conforme destacado por Bianchetti (2001), a liberdade econômica é um requisito essencial para a obtenção da liberdade política, a qual, por sua vez, deve ser regida pela mesma lógica que orienta os intercâmbios de mercadorias. Dessa forma, os teóricos da *Société du Mont Pèlerin* defendem que o Estado deveria se transformar de interventor em um Estado mínimo, desregulamentado e isento de interferências sobre as liberdades individuais e econômicas dos sujeitos.

O renascimento do liberalismo, para os intelectuais desse grupo, representava uma ruptura com a barbárie e o serviço comprovado trazidas pelo socialismo. No entanto, ao estabelecer essa oposição direta entre neoliberalismo e socialismo, evidencia-se um equívoco teórico de análise, uma vez que a concepção de socialismo associada ao totalitarismo desconsidera as múltiplas vertentes dessa doutrina política. Nesse sentido, Bianchetti (2001) aponta que Hayek (2010) argumenta que a adoção da filosofia socialista levou a uma inflexão no curso da civilização, direcionando-a para um caminho inesperado, em que, ao invés do progresso contínuo, emergiu a ameaça dos homens associados à barbárie.

A teoria neoliberal alcançou a respeitabilidade acadêmica quando Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, receberam o Prêmio Nobel de Economia. No entanto, esse prêmio específico embora, carregasse a aura de um Nobel, não possuía relação direta com os demais prêmios Nobel tradicionais, sendo concedido sob a supervisão e o controle da elite bancária suíça.

A consolidação do neoliberalismo como nova ortodoxia econômica e modelo regulatório das políticas públicas no mundo capitalista avançado ocorreu, de forma decisiva, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a partir de 1979. Em maio desse ano, Margaret Thatcher foi eleita primeira-ministra britânica, assumindo o compromisso de reformar radicalmente a economia do país (Harvey, 2008).

A partir desse momento, os países hegemônicos do capitalismo global mergulharam na neoliberalização como resposta à crise estrutural do capital. No caso da Inglaterra, sob os governos de Margaret Thatcher, uma nova agenda econômica e política pensada profundamente como relações de trabalho e como formas de organização de classe no país. Uma das medidas

mais impactantes foi a aprovação, pelo Parlamento conservador, de uma série de atos legislativos que restringiam severamente a atuação dos sindicatos, reduzindo seu poder de negociação e enfraquecendo a capacidade de mobilização da classe trabalhadora.

A individualização dos processos produtivos tornou-se uma das marcas do neoliberalismo britânico, refletida na famosa declaração atribuída a Margaret Thatcher (1987): “A sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais”, ao que posteriormente acrescentou: “e suas famílias”. Essa afirmação sintetiza a visão neoliberal de que a coletividade e os mecanismos de proteção social devem ser minimizados, transferindo para os indivíduos uma responsabilidade exclusiva sobre suas condições de vida e trabalho.

Anderson (1995), por sua vez, descreve que a base para os planos dos neoliberais era a estabilidade monetária e, para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, incluindo ataques às políticas de bem-estar social, inclusive a privatização de serviços essenciais como educação, segurança e saúde, e restauração “natural” de desemprego, ou seja, a desigualdade social normalizada, “natural” e considerada saudável para o sistema financeiro.

Quanto ao trabalho e emprego, as políticas neoliberais também refletiram na postura dos sindicatos, uma vez que eles foram desarticulados, poucas greves foram organizadas na década de 1980 e os salários foram estagnados, o que ocasionou em mais um êxito do neoliberalismo, o crescimento das taxas de desemprego. Segundo Anderson (1995, p.06), “a taxa média de desemprego nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que havia ficado em torno de 4% nos anos 70, pelo menos duplicou na década de 80”.

E, por fim, o que é considerado natural pelos neoliberais sobre as desigualdades sociais também obteve resultados satisfatórios, pois a desigualdade aumentou significativamente junto aos países da OCDE. Houve uma queda de 20% em média de tributação dos maiores salários e os valores das bolsas aumentaram cerca de quatro vezes mais rápido do que os salários. Apesar de todos esses êxitos citados por Anderson (1995), a restauração das altas taxas de crescimento estavam estagnadas.

Então, em todos estes itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito. Mas, no final das contas, todas estas medidas haviam sido concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70. Nesse aspecto, no entanto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante. Entre os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança – nenhuma – na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE. Dos ritmos apresentados durante o longo auge, nos anos 50 e 60, restam somente uma lembrança distante. (Anderson, 1995, p.9).

Diante desse cenário, com o avanço do capitalismo nos anos 1990, o sistema entrou novamente em uma profunda recessão. Um dos principais comentários dessa crise foi o endividamento massivo das empresas e das famílias, atingindo níveis comparáveis aos observados durante a Segunda Guerra Mundial. Além disso, o desemprego atingiu patamares alarmantes, chegando a 38 milhões de pessoas desempregadas nos países membros da (OCDE).

Nesse contexto, esperava-se que essa nova crise gerasse uma confirmação sistema neoliberal. No entanto, ocorreu o oposto: governos neoliberais e de direita apoiaram a vitória nas eleições. Como exemplos dessas características, pode-se citar a eleição de Silvio Berlusconi na Itália, considerada por muitos como uma espécie de “Reagan italiano”; na Suécia, a social-democracia foi derrotada, e, no Reino Unido, o Partido Conservador manteve-se no poder com a vitória de John Major.

Com um novo fôlego, o programa neoliberal avançou ainda mais sobre as políticas de privatizações, conquistando espaço até mesmo em países que a técnica havia resistido a esse modelo econômico, como Alemanha, Áustria e Itália (Anderson, 1995).

Apesar dos fracassos econômicos do neoliberalismo ser mais uma crise do sistema capitalista, Anderson (1995) aponta uma vitória inegável desse modelo: a difusão e consolidação de sua ideologia. Como característica central do capitalismo contemporâneo, sobretudo em sua fase neoliberal, houve uma transformação no perfil do indivíduo, cada vez mais pautado no individualismo, na competitividade e na lógica do mercado. Esse processo se intensificou ao longo do último quarto do século XX e início do século XXI, consolidando uma nova estrutura de valores e comportamentos sociais.

Socialmente, ao contrário da questão econômica, o neoliberalismo conseguiu criar sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como de início se pretendia. Seu êxito se deu disseminando a ideia de que não há alternativas para seus princípios, e que todos, confessando ou negando, têm de se adaptar as regras que do neoliberalismo derivam. (Anderson, 1995, p.12).

O Estado, ao manter empresas públicas nos setores de infraestrutura, saúde, educação e demais áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional, passou a ser retratado como o grande vilão da estabilização da taxa de lucro capitalista. Em contraposição, o mercado foi apresentado como a solução universal para os problemas socioeconômicos, reforçando a ideia de que a livre concorrência e a iniciativa privada seriam mais eficientes do que a intervenção estatal.

Nesse contexto, resgatando os fundamentos do liberalismo clássico, o indivíduo passa a ser concebido como proprietário de si mesmo, sendo sua capacidade de trabalhar sua principal propriedade. Assim, dentro da lógica liberal, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso econômico recai exclusivamente sobre o esforço individual, promovendo a crença de que aqueles que se dedicam o suficiente, inevitavelmente, alcançarão êxito.

Essa ideologia, amplamente difundida pelo neoliberalismo, tem logrado vitórias sociais mesmo entre os grupos mais explorados da sociedade, que, apesar de serem submetidos a múltiplas formas de violência estrutural e exploração capitalista, acabam internalizando essa lógica. Um indicativo desse fenômeno é a crescente dificuldade em conceber alternativas viáveis ao sistema vigente, sintetizada na conhecida máxima de que “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do próprio capitalismo”.

Além disso, a democracia liberal moderna tem se sustentado em elementos como eleições diretas regulares, direitos constitucionais e um conceito restrito de autonomia individual, no qual a liberdade do sujeito é reduzida à sua capacidade de escolher entre diferentes bens de consumo. Como observa Paulani (2005, p. 139), a autonomia do indivíduo “reduz-se à sua capacidade de escolher entre a marca e o modelo do boné e da jaqueta”, evidenciando a superficialidade do conceito de liberdade no contexto neoliberal.

1.2 A teoria do capital humano no Brasil

Antes de analisarmos o caso brasileiro, é importante destacar que o neoliberalismo se manifestou de formas distintas na Europa e no Brasil, resultando em diferenças significativas em suas aplicações e consequências. No Brasil, o processo de privatização foi mais amplo e, em alguns casos, ocorreu com menos regulamentação, permitindo uma maior transferência de setores estratégicos para a iniciativa privada (Harvey, 2005, Antunes, 2005).

Enquanto a Europa preservou redes de proteção social mais robustas, garantindo certo equilíbrio para as populações mais vulneráveis, o Brasil passou por cortes expressivos nos gastos sociais, aprofundando desigualdades já existentes. Além disso, a União Europeia impôs diretrizes e restrições aos países membros, o que limita a atuação do Estado em determinadas políticas econômicas. No Brasil, por outro lado, algumas áreas foram liberalizadas de forma mais agressiva, com menor interferência regulatória (Harvey 2005, Antunes, 2005).

Outro aspecto crucial foi a forma como a abertura comercial afetou a indústria nacional. No Brasil, essa abertura ocorreu de maneira rápida e desprotegida, impactando

negativamente a produção interna e aumentando a dependência de importações. Na Europa, o mesmo processo foi conduzido de maneira mais gradual e estratégica, minimizando os impactos negativos sobre a economia local (Harvey, 2005, Antunes, 2005).

Enquanto o neoliberalismo europeu conseguiu manter um certo equilíbrio na distribuição de renda, porém reafirmando a sociedade de classe, no Brasil, suas políticas agravaram ainda mais as desigualdades sociais, ampliando a distância entre as classes e dificultando o acesso da população mais pobre a serviços essenciais como saúde e educação, devido a histórico da colonização de exploração e a característica econômica de capitalismo periférico (Harvey, 2005, Antunes, 2005).

O neoliberalismo no Brasil avança a partir da década de 1990, quando o discurso político principal era o de estabilização da inflação. Porém, a transição para o neoliberalismo no Brasil foi marcada por uma dissonância ideológica, pois, enquanto o discurso projetava economia “eficiente” através do livre comércio como promessa, não houve aumento na taxa de crescimento econômico maior que da década anterior, a década que foi considerada perdida, os anos 1980 (Saad-Filho; Moraes, 2018).

Apesar do forte caráter ideológico do neoliberalismo descrito no item anterior, ele é também um conjunto de políticas econômicas, como por exemplo, as privatizações, internacionalização econômica, redução do papel do estado (para os mais pobres), diminuição dos direitos trabalhistas e ataques às organizações dos trabalhadores e trabalhadoras. No Brasil, o neoliberalismo inicia sua campanha política com as eleições de 1989, quando a direita capitaneada por Fernando Collor de Melo – Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) defendendo uma plataforma neoliberal, por uma margem muito pequena dos votos, vence Luiz Inácio Lula da Silva – Partido dos Trabalhadores (PT).

A transição para o neoliberalismo no Brasil ocorreu de forma lenta e gradual, contando com apoio e confiança da elite econômica no ideário neoliberal. A vitória de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso (FHC) exemplificam esse processo, consolidando um modelo econômico alinhado às reformas liberalizantes.

Contudo, essa transição também foi influenciada por fatores como a forte derrota da direita autoritária após o fim do período militar (1964-1985) e a hiperinflação. O governo Collor (1990-1992), apesar de breve e marcado por escândalos de corrupção que culminaram em seu *impeachment*, adotou políticas monetárias contracionistas como forma de controlar a inflação, atrair capital estrangeiro e ampliar excedentes exportáveis (Saad-Filho; Moraes, 2018, p. 102).

Apesar de abrir as portas no campo do discurso político com Collor de Melo – Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a consolidação do neoliberalismo acontece com Fernando Henrique Cardoso – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), (1995-2002), ao implementar estratégias políticas e econômicas que, inicialmente combateram a alta inflação com o sucesso do Plano Real, mas as estratégias não foram suficientes para resolver a crise entre política monetária e política fiscal⁷ criada anteriormente a este período. Segundo Saad-Filho e Moraes (2018), o plano real foi marcado por estratégias macroeconômicas subjacentes à transição brasileira ao neoliberalismo uma vez que;

A política macroeconômica brasileira tornou-se cada vez mais dependente da manipulação das taxas de juros para controlar a demanda, regular o valor do real e garantir reservas de divisas do país. Esse é, obviamente, um exercício complexo e, sempre que esses objetivos se tornam incompatíveis, a atividade doméstica foi a variável de ajuste (Saad-Filho e Moraes, 2018, p.111)

Os autores acima citados argumentam na direção de que os ajustes das atividades domésticas eram considerados como variável ajustável para os neoliberais, principalmente no que diz respeito à regulação do estado e políticas sociais. Esses ajustes podem ser chamados também de flexibilização, aplicando-se não somente à macropolíticas, mas permeando as relações sociais, a relação emprego/salário, capital/trabalho, de modo a contribuir com os princípios individualizantes norteadores de comportamento, tanto em espaços coletivos públicos e particulares quanto em espaços privados.

Antunes (2018), que escreve sobre o mundo do trabalho e suas transformações, afirma que a lógica financeira no neoliberalismo vai além da dimensão econômica, pois;

Trata-se de uma hegemonia da “lógica financeira” que, para além de sua dimensão econômica, atinge todos os âmbitos da vida social, dando um novo conteúdo aos modos de trabalho e de vida, sustentados na volatilidade, na efemeridade e na descartabilidade sem limites. É a lógica do curto prazo, que incentiva a “permanente inovação” no campo da tecnologia, dos novos produtos financeiros e da força de trabalho, tornando obsoletos e descartáveis os homens e mulheres que trabalham. (Antunes, 2018, p.173-174).

No neoliberalismo, o trabalho real⁸ recebe outros significados na sua execução a partir dos processos produtivos, da organização do trabalho e, no que toca esse estudo, da formação

⁷ A política monetária e a política fiscal possuem funções distintas, porém interdependentes dentro do sistema econômico. A política monetária atua no controle da oferta de dinheiro e na regulação da inflação, ajustando a taxa de juros para influenciar o acesso ao crédito e o volume de investimentos. Por outro lado, a política fiscal gerencia os recursos financeiros do governo, determinando receitas e despesas, ou que afetam diretamente o nível de consumo, os investimentos e a distribuição de renda na economia (IPEA, 2017).

⁸ Antunes (2018) entende como trabalho real além da atividade remunerada, e parte da compreensão de Marx e Lukács sobre o trabalho como principal atividade humana. Sendo o trabalho real um espaço de reflexão crítica

acadêmica da classe trabalhadora. O setor de serviços, assim como o setor empresarial, em uma perspectiva de individualização do trabalho, materializa determinados princípios nas práticas educacionais para a garantia da maior produtividade possível tais como: eficácia, eficiência, flexibilidade, competitividade e empreendedorismo.

Nesse contexto, alinham-se os ataques às instituições trabalhistas, a diminuição do estado de pendor mais social, a precarização do trabalho e de salários. Tanto a nível micro das pequenas e médias empresas, como para a sobrevivência dos negócios no mundo globalizado, com a política financeira externa que interfere sobremaneira na política financeira interna de países em desenvolvimentos como o Brasil. No caso do objeto de estudo dessa tese, identifica-se princípios neoliberais quando a flexibilização curricular direciona para formação frágil, sem criticidade e de fácil absorção do mercado de trabalho, porém em condições de precarização salarial.

Antunes (2005) apresenta duas tendências importantes que no decorrer dos processos históricos do sistema de produção capitalista fizeram com que houvesse uma reestruturação das forças produtivas a partir desse novo gerenciamento econômico do capitalismo, qual seja, a acumulação flexível:

o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial. (Antunes, 2005, p.37).

Dessa forma, a partir do processo de reestruturação produtiva, diversas iniciativas foram adotadas na gestão organizacional, levando em consideração o avanço tecnológico e a necessidade de adaptação das estratégias de produção. Isso se expressa na transição do modelo taylorista/fordista para novos sistemas produtivos, com destaque para o toyotismo.

Dentre as principais diferenças entre esses modelos, pode-se destacar o rompimento com o caráter parcelar do fordismo, que fragmentava as etapas da produção, atualizando-o por um modelo mais flexível e adaptável às novas exigências do mercado. No toyotismo, o trabalho passa a ser caracterizado pela flexibilização das funções, permitindo que o trabalhador opere simultaneamente várias máquinas e assume múltiplas responsabilidades no processo produtivo.

sobre a natureza do trabalho na sociedade contemporânea, que exprime conhecimento, intencionalidade e finalidade.

Além disso, o sistema toyotista incentiva uma produção mais dinâmica, voltada para a redução do tempo de fabricação e para a eliminação de estoques excessivos, adotando o *just-in-time*⁹ como estratégia central. Esse modelo também promove uma mudança drástica na organização do trabalho, deslocando a centralidade da produção para a terceirização. Enquanto, no fordismo, aproximadamente 75% da produção ocorria dentro da própria fábrica, no toyotismo, esse percentual cai para cerca de 25%, sendo a maior parte das atividades terceirizadas ou subcontratadas (Antunes, 2018).

Com o avanço da Inteligência Artificial (IA), o modelo produtivo toyotista passou por transformações significativas, redefinindo as dinâmicas do trabalho e da produção. Embora o *just-in-time* continue sendo um princípio essencial para a otimização de estoques e redução de desperdícios, a IA e a automação assumem um papel central na tomada de decisões produtivas e na personalização de produtos, ampliando a eficiência dos processos industriais (Antunes, 2018).

Além disso, um dos impactos mais notáveis da reconfiguração produtiva impulsionada pela IA é a flexibilização do trabalho. No toyotismo tradicional, essa flexibilização estava associada à polivalência dos trabalhadores, que operavam múltiplas funções dentro da fábrica. Hoje, essa característica se manifesta de forma ainda mais intensa com a digitalização do trabalho, impulsionada pelo home office e pela gig economy, onde as plataformas digitais intermediam e controlam as relações laborais (Srnicsek, 2017).

A crise do capital, sob uma análise mais aprofundada, revela um cenário em que a competitividade e a concorrência exacerbadas resultam na erosão dos direitos trabalhistas, no descaso ambiental e na intensificação da precarização do trabalho. Esse fenômeno é amplificado pelo avanço das novas formas de exploração laboral, como o trabalho mediado por plataformas digitais, consolidando o que Antunes (2018) chama de uberização do trabalho.

Antunes (2018) descreve a crise estrutural do capitalismo contemporâneo, destacando a maneira como o sistema de acumulação flexível, característico do neoliberalismo, desencadeia um processo de (des)sociabilização, no qual as relações laborais tornam-se cada vez mais instáveis e fragmentadas. O trabalho, antes regulamentado e protegido por direitos conquistados historicamente, passa a ser terceirizado, informal e desprovido de garantias básicas, gerando

⁹ Just-in-time é um sistema de produção que visa reduzir estoques e produzir somente o necessário, no momento exato em que é demandado, buscando eliminar desperdícios e aumentar a eficiência da produção (Chiavenato, 2004).

uma nova classe de trabalhadores precarizados, que dependem de algoritmos e métricas automatizadas para sua subsistência.

A uberização do trabalho, portanto, emerge como uma expressão concreta da crise estrutural do capital, na qual a lógica da flexibilização produtiva e do empreendedorismo desloca a responsabilidade do Estado e das empresas para o próprio trabalhador, precarizando ainda mais suas condições de vida.

(...) destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (Antunes, p.38, 2000).

No Brasil, as políticas neoliberais e a reestruturação do mundo do trabalho foram inseridas por reformas constitucionais e de estado, privatizações e rígidas regras fiscais fazendo com que o país perdesse a capacidade de produção e de coordenar investimentos, ficando cada vez mais reféns do capital financeiro e de políticas internacionais para países em desenvolvimento. Diante disso, a década de 1990 também não foi próspera como era o discurso dos neoliberais. Porém, o mau desempenho econômico desse sistema não foi o suficiente para provocar mudanças no sistema de acumulação. A reorganização do trabalho a partir do sistema de acumulação flexível avança de forma predatória, aliada ao desenvolvimento tecnológico e à rendição de interesse a organismos internacionais (Antunes, 2018).

A área da educação é um alvo para o avanço da hegemonia neoliberal, pois nesse momento seria necessário pensar a formação profissional da classe trabalhadora que atendesse às especificidades do mercado de trabalho a partir da eficiência, eficácia, flexibilidade, competitividade e alta produtividade (Frigotto, 2010). Nesse contexto, surge a retomada de concepções economicistas para a educação, como por exemplo, a já conhecida teoria do capital humano e, agora, a educação empreendedora.

A disciplina Economia da Educação prevê a instrumentalização da escola e dos cursos de formação profissional para potencializar a economia capitalista. Essa disciplina se localiza nas teorias de desenvolvimento, que após a Segunda Guerra se reafirmou especificamente na teoria da modernização (Frigotto, 2010).

Essa teoria foi construída pelo grupo de estudo do desenvolvimento coordenado por Theodoro Schultz nos Estados Unidos em 1950, que tinha como objetivo identificar as diferenças entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento entre os países, para além das

variáveis A (nível de tecnologia), L (insumo de mão de obra) e K (insumo de capital), fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas¹⁰. Segundo os estudos de Schultz, o que lhe rendeu o Nobel da Economia (1968), a variável H (Capital Humano) também é responsável pelo desenvolvimento econômico do país (Frigotto, 2010).

As bases conceituais da teoria do capital humano foram organizadas no quadro abaixo conforme estudo desenvolvidos do Frigotto (2010) e Schultz (1973).

Quadro 1 - Bases Conceituais da Teoria do Capital Humano

Tópico	Descrição
Definição da Teoria	A Teoria do Capital Humano propõe que o conhecimento e as habilidades adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida representam um investimento, assim como o capital físico. Essa teoria foi desenvolvida por economistas como Gary Becker e Theodore Schultz.
Investimento em Educação e Treinamento	A educação e a capacitação profissional são entendidas como investimentos que aumentam a produtividade e melhoram as oportunidades no mercado de trabalho. Assim como máquinas e tecnologias, a qualificação gera benefícios econômicos de longo prazo.
Habilidades e Conhecimento como Capital	O conhecimento adquirido por meio da educação, treinamentos e experiência profissional é considerado um capital que possui valor econômico e potencial de retorno futuro. Esse capital humano inclui habilidades técnicas, criativas e interpessoais.
Relação entre Capital Humano e Produtividade	Indivíduos com maior nível de capital humano são mais produtivos, pois fornecem bens e serviços de forma mais eficiente. Isso resulta em progresso mais alto, maior empregabilidade e competitividade no mercado.
Respostas Econômicas do Capital Humano	Investimentos em educação e qualificação profissional trazem benefícios para o indivíduo e para a sociedade. Pessoas mais instruídas têm maiores aprendizados, estabilidade no emprego e melhores oportunidades de crescimento profissional. O aumento do nível educacional também impulsionou o crescimento econômico do país.

¹⁰ Essa é uma fórmula que foi desenvolvida pelo economista matemático americano Charles Cobb (1886-1961) e por Paul Douglas (1886-1961) economista, político e professor americano. Esta fórmula é a relação entre insumos (trabalho e capital) e produção de bens e serviços.

Decisões de Investimento em Capital Humano	Os indivíduos fazem escolhas racionais sobre investir em educação, considerando custos (tempo, dinheiro) e benefícios esperados (melhores resultados, maior empregabilidade). Fatores como taxas de retorno e condições do mercado de trabalho influenciam essas decisões.
--	--

Fonte: Material produzido pela autora a partir das obras Educação e a crise do capitalismo real (2010) de Frigotto e o Capital Humano (1973) de Schultz.

Segundo Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano teve rápida adesão no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, sendo amplamente difundida também em outros países da América Latina e do Terceiro Mundo. Esse processo foi fortemente impulsionado por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO). Além dessas instituições globais, organismos regionais também desempenharam papel central na disseminação dessa concepção educacional, como a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR).

A Teoria do Capital Humano sustenta a relação direta entre conhecimento específico e desenvolvimento econômico, argumentando que a qualificação da força de trabalho é um dos fatores determinantes para o crescimento de um país. Esse princípio baseia-se na lógica de que o investimento na educação e na capacitação profissional resulta em maior produtividade, inovação e competitividade no mercado global.

Como explica Frigotto (2010) na citação a seguir:

A ideia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimento, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (Frigotto, 2010, p. 44)

A relação entre educação, desenvolvimento econômico e científico é indiscutível, especialmente em um contexto de transformações estruturais no mundo do trabalho. No entanto, a questão que se coloca neste estudo é de que maneira o ensino médio pode – ou deve – servir ao mercado de trabalho e, mais do que isso, se pode ser um gerador de trabalho, renda e emprego, considerando que a sociedade em que vivemos se caracteriza por desigualdades estruturais de direitos e oportunidades.

Nesse sentido, é essencial refletirmos criticamente sobre as relações de trabalho e os sistemas econômicos que estão sendo projetados para o futuro e quais os objetivos educacionais concretos que sustentam essas escolhas. A reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017, surge nesse cenário com um discurso de flexibilização curricular e aproximação entre educação e mundo do trabalho. Contudo, é necessário analisar quais interesses essa reforma de fato atende: os interesses da formação integral do estudante ou as exigências do mercado capitalista?

Dessa forma, esta pesquisa se alinha à perspectiva crítica apresentada por Frigotto (2010), que analisa a relação entre educação e trabalho a partir do pensamento de Marx, destacando a contradição inerente à educação em uma sociedade capitalista. Se, por um lado, a educação pode ser um instrumento de emancipação e formação para a autonomia dos sujeitos, por outro, dentro da lógica capitalista, ela tende a ser instrumentalizada para reproduzir as desigualdades sociais, ajustando os indivíduos às demandas do mercado em vez de proporcionar um ensino que os permita compreendê-lo e transformá-lo.

Assim, a Reforma do Ensino Médio deve ser analisada não apenas como uma mudança na estrutura curricular, mas como um movimento que redefine o papel da educação pública, com impactos diretos na formação dos jovens, nas condições de trabalho docente e na ampliação do setor privado dentro da educação pública.

No âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista de categoria ontológica e econômica central, constitui-se, ao mesmo tempo, em um dos eixos mais debatidos tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante de educação e qualificação, como na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares. (Frigotto, 2010, p.48).

A resignificação da Teoria do Capital Humano no contexto da sociedade da acumulação flexível e neoliberal evidencia um deslocamento do discurso original para uma nova lógica, agora centrada no empreendedorismo. Esse conceito, amplamente difundido nas últimas décadas, passa a operar como um princípio estruturante da reorganização produtiva, redefinindo as relações de trabalho e a própria forma como o trabalhador e a trabalhadora se projetam no mercado.

1.2 SIGNIFICADOS DE EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Apesar da reabertura democrática no Brasil ter impulsionado o desenvolvimento de teorias críticas da educação, o campo educacional continuou sendo alvo das tendências economicistas, que reforçam a associação direta entre formação da educação básica e empregabilidade. Dessa maneira, a educação passa a ser concebida não mais como um direito fundamental voltado à formação integral e emancipatória do sujeito, mas como um meio de adaptação às exigências do mercado, onde a qualificação profissional se torna um investimento individual voltado para a geração de capital.

Ao analisar os diferentes significados do termo empreendedorismo, percebe-se que há uma ênfase na potencialização das capacidades individuais do sujeito. O Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis¹¹ define o conceito como a “qualidade ou característica de quem faz empreendimento”. Já o Dicio – Dicionário Online de Português¹² amplia essa definição, afirmando que empreendedorismo se refere à “capacidade de projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas”. A Enciclopédia Significados¹³, por sua vez, relaciona o termo à capacidade de “resolver problemas ou situações complicadas”, geralmente no contexto empresarial e ligado à criação de novos produtos ou empresas. Todas essas definições enfatizam um aspecto essencial do empreendedorismo: a centralidade no indivíduo e em suas competências pessoais.

O conceito de empreendedorismo tem raízes históricas que remontam ao século XVII e XVIII na França, no contexto da Revolução Industrial, conforme descrito no Dicionário de Políticas Públicas (2012, p. 155) por Carlúcia Maria da Silva. O objetivo inicial do termo estava relacionado ao desenvolvimento de novas técnicas e ao progresso econômico. No Brasil, o conceito começa a ganhar destaque com a reabertura democrática e a implementação das primeiras políticas neoliberais no governo e no Estado, tornando-se uma diretriz central das políticas educacionais e de formação profissional.

Assim, a ênfase no empreendedorismo como modelo educacional reflete uma perspectiva que reforça a individualização da responsabilidade pelo sucesso profissional e econômico, deslocando o papel do Estado e das políticas públicas na garantia de direitos sociais.

¹¹ Dicionário da Língua Portuguesa <https://michaelis.uol.com.br/> site visitado em 20/03/2023.

¹² Dicionário Online de Português <https://www.dicio.com.br/> site visitado em 20/03/2023.

¹³ Enciclopédia Significados <https://www.significados.com.br/> Site visitado em 20/03/2023.

No contexto da Reforma do Ensino Médio, essa abordagem legitima a lógica da flexibilização curricular e da formação voltada ao mercado, reforçando o papel da escola como instrumento de adaptação ao mundo do trabalho, em vez de um espaço de formação crítica e cidadã.

Carlúcia Maria da Silva (2012) segue ainda a mesma caracterização de potencialização de característica individual e inovadora quando caracteriza “o empreendedor”

Nesse sentido, o empreendedor identifica e apropria de oportunidades identificadas e busca os recursos para sua concretização. Sempre focado nos objetivos propostos, ele orienta sua ação e assume os riscos. E, a partir dessas habilidades empreendedoras, revela um novo olhar sobre o mundo, explora novos conhecimentos, (re)define objetivos e constrói caminhos novos. (Silva, 2012, p.155)

O empreendedorismo, sob uma perspectiva crítica, está alinhado ao projeto neoliberal, no qual os indivíduos passam a ser concebidos como microempresas, responsáveis pelo próprio êxito ou fracasso econômico. Essa lógica desloca a responsabilidade do Estado e das políticas públicas para o sujeito, reforçando a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do mérito individual, ignorando as condições estruturais de desigualdade e as limitações impostas pelo próprio sistema capitalista.

No artigo “Uma Crítica ao Empreendedorismo como Instrumento da Ideologia Neoliberal: Avançando a compreensão de caminhos alternativos” (Siffert; Silva e Guimarães, 2022), os autores analisam como o empreendedorismo surge como um mecanismo ideológico do neoliberalismo, reforçando a necessidade de autonomia e liberdade econômica como pressupostos para o sucesso financeiro. No entanto, essa concepção mascara o fato de que, na prática, o empreendedorismo não elimina as desigualdades sociais, mas sim as reproduz e aprofunda.

Para Siffert, Silva e Guimarães (2022), essa ideologia é disseminada como uma narrativa motivacional, que incentiva os indivíduos a se reinventarem continuamente, aceitando as incertezas do mercado e a precarização do trabalho como parte natural do processo. Dessa maneira, a educação passa a ser orientada para a formação de sujeitos autônomos e resilientes, capazes de se adaptarem a um mercado cada vez mais instável, em vez de fomentar uma compreensão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades estruturais.

No contexto da Reforma do Ensino Médio, essa perspectiva se materializa na inclusão de disciplinas voltadas ao empreendedorismo e à empregabilidade, reforçando uma educação tecnicista e instrumental, que prepara os jovens para atender às demandas do mercado em vez de proporcionar uma formação crítica e cidadã. Assim, o discurso do empreendedorismo, ao ser

incorporado às políticas educacionais, legitima um modelo de ensino que individualiza as responsabilidades pelo sucesso profissional e reduz o papel do Estado na garantia de direitos sociais.

A cultura empreendedora – funcionando como um posto avançado do capitalismo – contribui na criação de sujeitos atomizados e com socializações cada vez mais fragmentadas, já que em um ambiente de constante competição, o outro é visto sempre como rival. Esses indivíduos-microempresa se veem cada vez mais responsáveis por si mesmos, em termos individuais, e cada vez menos participantes de uma sociedade, que seria mais coesa se prescindisse de uma articulação mais ampla entre os atores que a compõem (Siffert, Silva e Guimarães, 2022, p.08).

O empreendedorismo surge como um verniz da ideologia neoliberal para a construção de uma sociedade cada vez mais individualizada a partir do momento em que os sujeitos são responsáveis diretos pelo seu sucesso e fracasso. Enquanto os dicionários supracitados, assim como as políticas educacionais, identificam o empreendedorismo como um potencializador das capacidades individuais com discursos que beiram o talento, em uma perspectiva crítica o empreendedorismo é mais uma maneira, de forma velada e envernizada, de aumentar o nível de exploração do trabalho.

Ao contrário do trabalhador assalariado, vinculado formalmente a uma empresa e inserido nas estruturas de apoio e proteção trabalhistas do Estado, o empreendedor detém uma rede de amparo menor, com menos instâncias de mediação de sua relação com o mercado e suas (inerentes) oscilações. (Siffert, Silva e Guimarães, 2022, p.08).

Durante a pandemia da Coronavírus 2019 (COVID-19), o Brasil vivenciou um cenário alarmante de demissões em massa, resultando no aumento significativo do desemprego e na expansão do trabalho informal. Paralelamente, os veículos de comunicação passaram a difundir a narrativa de que os trabalhadores brasileiros estavam investindo no empreendedorismo, enfatizando a ideia de que a crise econômica teria impulsionado uma onda de novos negócios e autonomia financeira. No entanto, essa narrativa otimista mascarava uma realidade mais dura: o empreendedorismo, nesse contexto, não foi uma escolha, mas uma estratégia de sobrevivência diante da falta de oportunidades formais de emprego.

No campo educacional, essa ideologia se consolida na combinação entre a Teoria do Capital Humano e o conceito de empreendedorismo, reforçando a perspectiva neoliberal da educação. Esse discurso, que legitima a mercantilização do ensino, tem sido incorporado às políticas educacionais, inclusive como prática curricular. No novo Ensino Médio, o empreendedorismo surge como um eixo estruturante da formação para o mundo do trabalho, promovendo a ideia de que os jovens devem se preparar para atuar de maneira autônoma no mercado, assumindo a responsabilidade exclusiva pelo próprio sucesso profissional.

No entanto, uma leitura crítica dessa realidade levanta questões fundamentais sobre a real aplicabilidade desse modelo para estudantes de escolas públicas: Quais condições concretas esses estudantes possuem para se tornarem empreendedores? A oportunidade de abrir um negócio está acessível a todos, ou se restringe a um grupo privilegiado? É possível que todos os estudantes sejam empreendedores, ou esse é um caminho reservado para poucos? Se o empreendedorismo não pode ser uma via universal, qual o real propósito de sua inclusão como conteúdo obrigatório na Educação Básica?

Essas questões evidenciam que, mais do que oferecer novas perspectivas de futuro para os jovens, a inclusão do empreendedorismo no currículo do novo Ensino Médio pode estar reforçando desigualdades sociais e mascarando a falta de políticas públicas para a empregabilidade juvenil.

No próximo tópico, analisaremos como o avanço tecnológico e o aprofundamento do neoliberalismo nas políticas educacionais promoveram uma releitura da Teoria do Capital Humano, adaptando-a para o conceito de sociedade do conhecimento. Embora o discurso tenha sido reformulado, o pano de fundo permanece o mesmo: a formação de um sujeito individualista, autogerenciável e que se reconhece como homem de negócios, deslocando a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho do Estado para o indivíduo.

1.2.1 Sociedade do Conhecimento e a individualização dos processos educativos

A concepção de economia do conhecimento ou sociedade do conhecimento insere no debate educacional a ideia de que a formação do indivíduo deve estar orientada para o desenvolvimento de competências estratégicas para atuar em uma sociedade fluida, pós-industrial e supostamente desprovida de classes sociais. Nesse contexto, certos conhecimentos e habilidades são priorizados não por seu valor educativo intrínseco, mas por sua capacidade de perpetuar os ideários neoliberais, reforçando a lógica da flexibilização do trabalho, da competitividade extrema e da responsabilização individual pelo sucesso econômico.

A questão central que se coloca, portanto, não é apenas o conteúdo dessa teoria, mas o método de sua aplicação e a forma como determinados conhecimentos são selecionados. A inclusão da sociedade do conhecimento como referência nas políticas educacionais não se dá de maneira neutra, mas sim como um mecanismo de formação de indivíduos adaptáveis ao mercado, tecnicamente preparados, mas desprovidos de uma perspectiva crítica sobre as relações sociais e econômicas que estruturam essa sociedade.

Nesse sentido, Frigotto (2010) argumenta que a disputa em torno da educação não é meramente técnica ou pedagógica, mas ideológica. Para o autor, a educação não pode ser reduzida a um instrumento de reprodução das demandas do capital, devendo, ao contrário, ser um espaço de resistência e formação crítica. O grande desafio, portanto, está em questionar o que está sendo ensinado, para quem e com quais objetivos, compreendendo que a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputa entre projetos de sociedade diferentes.

Dessa maneira, a teoria da sociedade do conhecimento, ao ser incorporada às reformas educacionais e ao currículo escolar, não apenas redefine o que deve ser aprendido, mas também restringe a função da educação a uma lógica instrumental e mercadológica, desconsiderando seu papel fundamental na formação integral dos sujeitos e na construção de uma sociedade justa e equitativa.

Nessa direção, Frigotto (2010) explica qual deveria ser nosso objetivo nessa disputa ideológica.

Nesse sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos de qualificação ou simplesmente fixa-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócios uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do processo técnico, do avanço do conhecimento e da lógica de exclusão e submetê-los aos controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (Frigotto, 2010, p. 149).

A formação no Ensino Médio ocupa um papel central no debate sobre a sociedade do conhecimento, uma vez que essa etapa da escolarização sofre pressões constantes para atender às demandas econômicas e empresariais. No entanto, é fundamental que o conhecimento transmitido nessa fase não seja limitado às exigências imediatas do mercado, mas que contribua para o desenvolvimento crítico da sociedade como um todo.

No livro “A Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?”, Duarte (2008) discute as pedagogias que sustentam os discursos e práticas dessa nova versão da Teoria do Capital Humano, identificando os mecanismos que reforçam a ideologia neoliberal na educação. Para o autor, uma das grandes ilusões da sociedade do conhecimento está na difusão das pedagogias que priorizam a autonomia do aprendizado individual, como a concepção de “aprender a aprender”. Essa abordagem enfatiza que o estudante deve ser protagonista absoluto do próprio processo de aprendizagem, minimizando a importância das mediações docentes e dos processos educacionais coletivos.

Duarte (2008) critica essa concepção ao afirmar que ela estabelece “uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2008, p. 08). Nesse sentido, o conhecimento passa a ser tratado como um bem de acesso individualizado, desconsiderando seu papel histórico, social e coletivo na formação dos sujeitos. O autor identifica a base epistemológica da pedagogia do “aprender a aprender” em diferentes correntes educacionais, como:

- A pedagogia de John Dewey, que defende o “aprender fazendo”, valorizando a experiência individual no processo educativo;
- O construtivismo de Jean Piaget, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo sujeito;
- A pedagogia da competência de Philippe Perrenoud, que direciona a educação para o desenvolvimento de habilidades e competências ajustadas às exigências do mercado.

A partir dessa análise, Duarte (2008) argumenta que, apesar das mudanças tecnológicas e da reestruturação produtiva do final do século XX e início do século XXI, não vivemos uma nova forma de organização social e econômica. Pelo contrário, o sistema vigente ainda mantém a concentração de riqueza e a perpetuação das desigualdades sociais. Dessa forma, o que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento não representa um novo modelo econômico ou educacional, mas sim um ajuste do capitalismo para se adaptar às novas realidades tecnológicas e mercadológicas.

Essa reflexão é fundamental para o debate educacional contemporâneo, pois revela que a chamada sociedade do conhecimento pode estar operando como um discurso ideológico que mascara as desigualdades estruturais do capitalismo, enquanto transforma a educação em um instrumento para atender às demandas do mercado, em vez de promover uma formação emancipatória e crítica.

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo (Duarte, 2008, p.13).

Um aspecto fundamental a ser ressaltado no debate educacional relacionado ao discurso da sociedade do conhecimento é a necessidade de compreender a educação sob uma

perspectiva crítica, conforme apontam Frigotto (2010) e Duarte (2008). Esses autores defendem que a educação deve ser um processo humanizador, voltado para a apropriação crítica dos conhecimentos históricos e científicos produzidos pela humanidade, tendo o trabalho como princípio educativo. Isso significa que a formação escolar não deve estar subordinada às leis do mercado, nem às premissas utilitaristas e funcionais da sociedade capitalista, mas sim comprometida com a transformação social e a emancipação humana.

Nesse sentido, Frigotto (2010) questiona a forma como os avanços científicos e tecnológicos têm sido apropriados pelo sistema econômico, reforçando as desigualdades sociais, em vez de servirem como instrumentos para a democratização do conhecimento e da qualidade de vida. O autor argumenta que a disputa educacional não se dá apenas em torno dos conteúdos ensinados, mas também na definição dos objetivos da educação. A questão central não é apenas como a ciência e a tecnologia avançam, mas sim até que ponto esses avanços estão disponíveis para promover a emancipação humana.

Essa reflexão aponta para a necessidade de uma educação crítica e transformadora, que não esteja restrita à lógica da formação técnica e instrumental voltada ao mercado, mas que promova a capacidade de análise, interpretação e ação consciente dos sujeitos na sociedade. Dessa forma, a educação não pode ser reduzida a um meio de adaptação às exigências do capitalismo, mas deve ser compreendida como um direito humano universal, essencial para a construção de uma sociedade justa.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento e condições físicas, mentais, afetivas, estéticas, e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar as capacidades de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano em seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados, e quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto, 2010, p. 34).

Diante desse cenário, torna-se evidente que não vivemos em uma nova sociedade ou em uma sociedade do conhecimento, pois as relações materiais, culturais e as condições objetivas de vida ainda são estruturadas pelas desigualdades do capital. Como argumenta Harvey (2008), as regras básicas de acumulação do capitalismo permanecem inalteradas, de modo que as mudanças percebidas são superficiais, sem que haja sinais concretos da emergência de uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial.

Nesse contexto, é essencial compreender dois elementos centrais da reforma do Ensino Médio, que sustentam sua proposta pedagógica e reforçam os ideais da sociedade do conhecimento e da ideologia neoliberal: o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida. Ambos os

conceitos são apresentados como mecanismos inovadores para a educação, mas, em certa medida, reproduzem discursos alinhados à individualização da responsabilidade pela aprendizagem e à flexibilização da formação escolar segundo os interesses do mercado.

1.3 A RETÓRICA DO PROTAGONISMO JUVENIL: NEM LIBERDADE PARA ESCOLHER, NEM LIBERDADE PARA SER

A garantia ou negação da cidadania está diretamente relacionada ao conceito de liberdade dentro dos limites da perspectiva liberal-burguesa, conforme já discutido na primeira parte desta seção. No contexto do capitalismo, as relações econômicas determinam a atuação dos indivíduos, e a liberdade é subordinada à propriedade privada, tornando o individualismo uma característica essencial do neoliberalismo. Dessa forma, não há neoliberalismo sem individualismo, pois a lógica da responsabilização individual e da livre concorrência permeia todas as esferas da vida social, incluindo a educação.

Diante disso, foi essencial compreender como o conceito de liberdade se consolidou ao longo da história do capitalismo, desde suas formulações no liberalismo clássico, passando pelo neoliberalismo, pelo discurso do empreendedorismo e pela sociedade do conhecimento. Esse percurso teórico permite identificar como esses conceitos se materializam na política educacional da reforma do Ensino Médio, orientando sua estrutura curricular e suas diretrizes pedagógicas.

A flexibilização curricular no novo Ensino Médio não surge de maneira isolada, mas tem suas raízes em três grandes propostas de reformas educacionais que influenciaram a organização dessa etapa de ensino.

1. Pacto da Educação (Goiás, 2011-2015)

O primeiro programa foi o Pacto da Educação, lançado em 2011, que visava a implementação de 25 ações estruturadas em cinco pilares fundamentais. Entre essas ações, destacava-se a criação de um sistema de monitoramento e a flexibilização curricular, antecipando diretrizes que mais tarde seriam incorporadas na Reforma do Ensino Médio.

2. Educação Integral no Ensino Médio em Goiás (2012)

O segundo programa foi a implementação da Educação Integral no Ensino Médio, também iniciada em 2012, com o propósito de ampliar a carga horária e reformular a organização pedagógica. Essa proposta buscava uma abordagem mais integrada da

aprendizagem, mas já trazia elementos de segmentação curricular entre disciplinas obrigatórias e opcionais, aproximando-se do modelo de itinerários formativos.

3. Ensino Médio Inovador (2019) e a Reforma Novo Ensino Médio (2017)

Em nível nacional, o Ensino Médio Inovador, um programa do Ministério da Educação (MEC), antecipou mudanças estruturais significativas. Seu objetivo era redesenhar o currículo do Ensino Médio, alinhando-o às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Esse programa serviu como precursor da Reforma do Ensino Médio, formalizada posteriormente pela Medida Provisória 746/2016 e regulamentada pela Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016.

A convergência dessas reformas, tanto no âmbito estadual quanto nacional, evidencia uma tendência de fragmentação curricular, resultando em mudanças estruturais na organização do Ensino Médio. Isso preparou o terreno para a adoção do Novo Ensino Médio (NEM), implementado por meio da Lei nº 13.415/2017.

Nos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás, essa flexibilização se manifestou na divisão entre núcleo comum e núcleo diversificado. Inicialmente, o núcleo comum era composto pelas disciplinas tradicionais e o núcleo diversificado por disciplinas como projeto de vida e protagonismo juvenil. Dessa maneira, a reforma não apenas reconfigura o que deve ser ensinado, mas também como os conhecimentos são hierarquizados e quais saberes são priorizados.

- Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Educação Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês e Espanhol.
- Estudo Orientado, Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil.

A disciplina protagonismo juvenil além de ser uma disciplina com carga horária igual ou superior as disciplinas tradicionais, seu conceito permeia as justificativas da reforma do Ensino Médio, tornando um discurso ideológico de formação e de conceito de educação presente nos documentos oficiais da reforma. Abaixo separamos um quadro que ilustra as principais citações que explica o caráter ideológico da disciplina.

Quadro 2 - Lista de documentos que dissertam sobre o protagonismo Juvenil

Documentos Oficiais	Trechos dos documentos
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	<p>Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. (p.467).</p> <p>Trata-se também de fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil, por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens (p.503).</p> <p>(...) nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil (p.561).</p>
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. (MEC)	<p>A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas (p.05).</p> <p>É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil (p.09).</p> <p>O incentivo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil é um dos objetivos centrais do Novo Ensino Médio (p.26)</p>
Plano de Implementação – Novo Ensino Médio / Secretaria Estadual de Educação	<p>Fortalecer o protagonismo juvenil – Estudantes autônomos, solidários e competentes (p.11).</p> <p>A Superintendência do Ensino Médio/Gerência de Ensino Médio, por meio da Coordenação de Protagonismo juvenil, elaborou e aplicou em 2019 e 2021, o I e II Questionário de Escuta online. (p.32)</p> <p>No decorrer do ano letivo de 2021, a Supem/Coordenação de Protagonismo juvenil orientou e mobilizou as 595 (quinhentas e noventa e cinco) unidades escolares de ensino médio regular em tempo parcial na realização de 04 (quatro) rodas de conversa com estudantes, sendo uma em cada bimestre letivo. (p.34).</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora

Ao analisarmos o protagonismo juvenil dentro do contexto do novo Ensino Médio, percebemos que essa concepção se apresenta como uma das principais diretrizes pedagógicas voltadas à formação dos jovens das classes trabalhadoras. De acordo com os documentos do Ministério da Educação (MEC), o protagonismo juvenil é descrito como a “coluna dorsal” do novo Ensino Médio, ou seja, um elemento central na estrutura curricular reformulada. No entanto, apesar dessa ênfase, não há nesses documentos uma definição sistematizada sobre o conceito de protagonismo juvenil, nem sobre os critérios pedagógicos que sustentam sua aplicação.

Historicamente, o protagonismo juvenil esteve presente em diferentes períodos da educação brasileira, mas com características distintas das que observamos hoje. Como explicam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o conceito de protagonismo juvenil não pode ser compreendido de forma descontextualizada, pois suas expressões variam conforme o momento histórico, o projeto de sociedade vigente e os interesses ideológicos que orientam sua implementação.

No Brasil, o protagonismo juvenil já foi impulsionado em diferentes contextos, com objetivos que iam desde a mobilização política e a luta por direitos sociais e educacionais até a conformação do jovem como agente da própria inserção no mercado de trabalho. Dessa maneira, torna-se essencial compreender quais as finalidades da adoção desse conceito na atual reforma do Ensino Médio e como ele se relaciona com a lógica neoliberal e a sociedade do conhecimento.

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80 (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004 p.412).

A ausência de uma sistematização conceitual nos documentos do Ministério da Educação (MEC) indica que o protagonismo juvenil, dentro do novo Ensino Médio, pode estar sendo utilizado mais como um recurso retórico do que como um princípio pedagógico estruturado. Isso sugere que o conceito, ao invés de fortalecer a autonomia crítica dos estudantes, pode estar sendo direcionado para naturalizar a responsabilização individual pelo sucesso escolar e profissional, deslocando do Estado a responsabilidade pela garantia de direitos e oportunidades educacionais.

A partir da década de 1990, com o avanço da reestruturação produtiva, o conceito de protagonismo juvenil também passou por um processo de reformulação, alinhando-se às novas exigências do mercado e da formação de sujeitos dentro da lógica neoliberal. Entretanto, como aponta Silva (2003, p.10), no contexto de sua emergência, o conceito de protagonismo juvenil estava originalmente vinculado às questões de transformação social e à ação juvenil nos espaços coletivos. Ou seja, havia uma preocupação em promover a participação ativa da juventude em processos de mudança social, o que, posteriormente, foi ressignificado dentro de um viés individualista e mercadológico.

Com o avanço da sociedade do conhecimento e a crescente centralidade no sujeito, o protagonismo juvenil passou a ser associado à capacidade de escolha e à autonomia para aprender a aprender, deslocando a responsabilidade da formação do estudante para o próprio estudante. Essa concepção reforça a lógica da racionalidade instrumental¹⁴, voltada para as condições individuais e neoliberais, ignorando as realidades socioeconômicas desiguais que influenciam o processo educativo. A ênfase recai na aprendizagem autônoma e na manipulação de tecnologias como formas de criatividade e inovação, secundarizando o papel dos professores e professoras, bem como a influência das condições objetivas de vida no processo educacional.

No Brasil, um dos principais responsáveis pela difusão desse conceito reformulado de protagonismo juvenil foi Costa¹⁵, cuja produção acadêmica e técnica no início dos anos 2000 influenciou as políticas educacionais. Seus trabalhos foram amplamente divulgados por instituições como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Educar Dpaschoal e a Fundação Odebrecht, organismos ligados ao setor privado e que promoveram a inserção do conceito protagonismo juvenil na gestão da educação básica.

Em sua obra “Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática” (2000), Costa apresenta a formação do jovem como um processo que deve resultar em um indivíduo autônomo, solidário e competente. Essa publicação teve um impacto significativo para a Fundação Odebrecht, consolidando o protagonismo juvenil como marca

¹⁴ Razão instrumental é a capacidade intelectual não somente dos indivíduos, mas também das instituições e do estado de desprender esforços tecnológicos e científicos para a manutenção das relações de poder, ou seja, a serviço do capitalismo e da classe burguesa. A razão é utilitária, ou uma razão que é vista como um instrumento de dominação (Horkheimer, 2015).

¹⁵ O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, natural de Belo Horizonte (MG), foi professor no ensino supletivo, fundamental e médio. Dirigiu a escola da Febem, participou da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tinha como campo de atuação a temática de juventudes. Antônio Carlos trabalhou também como oficial de projetos do Unicef e consultor da Unesco e Organização Internacional do Trabalho. ¹⁹ Autor de vários livros, sendo o mais disseminado Protagonismo Juvenil, o mais conhecido deles, em 1998, ganhou o Prêmio Nacional de Direitos Humanos.

conceitual associada à reestruturação produtiva do Brasil. Além disso, a popularização desse conceito possibilitou que Costa (2000) prestasse consultorias e assessoramento a diversas empresas voltadas para a juventude, com destaque para sua colaboração com o Instituto Ayrton Senna.

Dessa maneira, o protagonismo juvenil foi progressivamente inserido nas políticas educacionais e nos currículos escolares dentro de uma lógica que enfatiza a responsabilidade individual pelo sucesso acadêmico e profissional, muitas vezes desconsiderando as estruturas sociais e econômicas que condicionam o acesso a oportunidades reais. Esse deslocamento do conceito original para uma perspectiva neoliberal e individualista reflete a tendência de adaptação das políticas educacionais aos interesses do mercado, consolidando um modelo que naturaliza a desigualdade e reforça a responsabilização individual pela empregabilidade e pela mobilidade social.

O estudante poderá desenvolver a autonomia, a solidariedade e a capacidade, ampliando por intermédio do protagonismo, a competência pessoal (aprender a ser), a competência social (aprender a conviver), a competência produtiva (aprender a fazer), a competência cognitiva (aprender a aprender) (Costa, 2000, p. 52).

O conceito de protagonismo juvenil, conforme utilizado por Costa (2000), apresenta limitações significativas no que diz respeito à formação crítica dos estudantes, pois invisibiliza a coletividade, tanto no processo educacional quanto na convivência em sociedade. Ao enfatizar a autonomia individual como princípio central, essa abordagem acaba forjando um sujeito social orientado pelo individualismo e pela competitividade, em detrimento da formação coletiva e da compreensão crítica da realidade social.

A interpretação do protagonismo juvenil, nessa perspectiva, não dialoga com autores como Gramsci (2001) e Saviani (2003) no qual tem-se referência nessa tese, que defendem a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades de classe. Isso significa que, dentro dessa lógica, não são dadas as condições necessárias para que os estudantes compreendam a estrutura de classe da sociedade, que é formada pela classe trabalhadora e pelos detentores do capital e dos meios de produção. Além disso, essa concepção ignora as relações de dominação e exploração que caracterizam o mundo do trabalho, reforçando a ideia equivocada de que as oportunidades são igualmente distribuídas e que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual.

Como consequência, o protagonismo juvenil, nessa formulação, se limita a uma ação individualizada e descontextualizada, na qual os jovens são incentivados a tomar decisões sobre

suas vidas e carreiras sem considerar as barreiras estruturais e as desigualdades históricas que condicionam suas trajetórias. Esse modelo de protagonismo se aproxima de uma visão ingênua e acrítica da realidade, pois não problematiza as contradições sociais e econômicas que marcam a sociedade capitalista.

Essa perspectiva se evidencia no Documento Curricular para a Etapa do Ensino Médio (2022), onde o termo protagonismo juvenil aparece 58 vezes, reafirmando sua centralidade como eixo estruturante do projeto de formação da juventude. No entanto, a recorrência do termo no documento não é acompanhada por uma definição aprofundada, tampouco por uma análise crítica sobre suas implicações na formação dos estudantes e no papel da escola na sociedade.

A insistência na noção de protagonismo juvenil, sem uma fundamentação crítica, reforça a naturalização da responsabilização individual, deslocando o foco das desigualdades estruturais para o esforço pessoal do estudante. Dessa forma, a política educacional da reforma do Ensino Médio acaba por fortalecer uma visão de juventude centrada na adaptação às exigências do mercado.

Nesse sentido, uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos. (Goiás, p.58, 2022).

É essencial considerar os sonhos e desejos dos estudantes no processo educativo, mas mais importante ainda é proporcionar-lhes instrumentos para compreender que muitas de suas frustrações não são meramente individuais, mas reflexos de um modelo social que os forma como sujeitos isolados, totalmente responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso escolar. Essa percepção é fundamental para que a educação cumpra seu papel emancipador, permitindo que os jovens enxerguem as desigualdades estruturais que influenciam suas trajetórias e se fortaleçam para atuar na transformação da realidade social.

A formação escolar deve estar orientada para a interpretação crítica da realidade, pois apenas assim será possível superar uma sociedade baseada na exploração e opressão e avançar para contextos de equidade e oportunidades. Nesse sentido, dois fatores são fundamentais:

1. A educação escolar deve garantir condições para a formação de dirigentes do processo de transformação social. Como afirma Gramsci (2001), o papel da escola deve ser o de formar intelectuais orgânicos, capazes de compreender as estruturas de dominação e atuar para superá-las. Isso implica romper com a ideia de que a escola serve apenas para a adaptação ao mundo

do trabalho, promovendo, em vez disso, uma formação capaz de gerar sujeitos críticos e engajados na construção de uma nova sociedade.

2. Os conhecimentos produzidos historicamente devem ser sistematizados e não negados à classe trabalhadora. Conforme argumenta Saviani (2003), os saberes acumulados ao longo da história são essenciais para o processo de emancipação social, e sua negação aos estudantes das classes populares representa uma estratégia de manutenção das desigualdades.

Nesse contexto, Duarte (2008) analisa a concepção das pedagogias que priorizam o “aprender a aprender”, destacando como elas estabelecem uma hierarquia entre a autonomia do estudante e o conhecimento sistematizado. Para o autor, essa abordagem tende a desvalorizar o papel da escola e do professor como mediadores do saber, incentivando uma ideia de aprendizado individualista e descontextualizado.

Dessa forma, a educação precisa ir além do discurso da autonomia e do protagonismo juvenil descontextualizado. Deve, em vez disso, assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado e desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais, possibilitando não apenas sua inserção no mundo, mas sua capacidade de transformá-lo.

(...) trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (Duarte, 2003, p.09).

Para Duarte (2003), as pedagogias que priorizam o “aprender a aprender” incorrem em dois equívocos centrais. O primeiro erro está na supervalorização da aprendizagem individual, em detrimento dos processos educativos coletivos e sociais, desconsiderando o papel fundamental da mediação docente e da construção compartilhada do conhecimento. O segundo equívoco ocorre quando essa abordagem coloca o método de construção do conhecimento acima do conhecimento já produzido socialmente, ignorando o fato de que o acesso ao saber historicamente acumulado é essencial para a formação crítica dos estudantes (Duarte, 2003, p. 09).

No âmbito do novo Ensino Médio em Goiás, essas concepções pedagógicas se materializam no projeto de protagonismo juvenil, conforme descrito no documento orientador *Protagonismo Juvenil: Guia de Ações* (2022a), elaborado pela Superintendência do Ensino Médio em Goiás. O documento afirma que os princípios do protagonismo juvenil “se alinham

aos novos desafios e estratégias propostos na implementação do Novo Ensino Médio, fomentando a participação ativa dos estudantes nos projetos, ações e práticas em suas unidades escolares” (Goiás, 2022b, p. 02).

Nesse documento, são estabelecidas as diretrizes para a implementação do protagonismo juvenil nas escolas estaduais, detalhando sua finalidade, o processo de escolha das lideranças estudantis, as atribuições dos estudantes líderes e o papel dos professores-mediadores no desenvolvimento do projeto. Além disso, são sugeridas algumas categorias de projetos que os estudantes podem desenvolver e participar.

Segundo o documento oficial (Goiás, 2022b), o protagonismo juvenil se estrutura a partir da escolha de líderes estudantis, que assumem a responsabilidade de conduzir a criação de clubes estudantis, elaborar projetos e desenvolver planos de ação, com o objetivo de fomentar mobilizações escolares e atividades culturais, esportivas e ambientais. Esses líderes devem apresentar um perfil específico, caracterizado por atributos como:

Ser um agente transformador, desenvolvendo ações na escola e na comunidade; Atuar como multiplicador do Projeto de Protagonismo Juvenil na escola; Ser capaz de cumprir os compromissos e inspirar confiança, de forma organizada e responsável; Participar dos encontros e processos contínuos de capacitação, desenvolvendo habilidades de comunicação, elaboração de projetos, estratégias e ações envolvendo a escola e comunidade civil; Participar de formação que contribuirá para o desenvolvimento pessoal e profissional, enriquecendo o seu currículo com a menção a essa atividade; Elaborar um Plano de Ação, que contenha ações de mobilização e articulação relacionadas ao projeto, além de atividades culturais, esportivas e vinculadas à preservação do meio ambiente; Organizar demandas e propor soluções (Goiás, 2022b, pg.05).

A partir dessas diretrizes, percebe-se que o protagonismo juvenil, na prática, enfatiza um modelo de liderança centrado em competências individuais, deslocando o foco da ação coletiva e da organização política estudantil para um formato de liderança funcional e administrável dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, o protagonismo juvenil, embora apresentado como um instrumento de engajamento estudantil, pode estar operando como um mecanismo de adaptação dos estudantes às exigências da reforma educacional, sem promover efetivamente uma formação crítica e emancipatória, conforme propõem autores como Duarte (2003) e Saviani (2003).

Ser assíduo nas aulas; Ser comunicativo e ter espírito de equipe; Ser mobilizador, articulador e ter capacidade de liderança junto ao grupo; Ser acolhedor, respeitar as ideias dos outros, estimular as ideias do grupo e sentir-se igual em direitos e deveres; Ter bom relacionamento com gestores e educadores; Ter disponibilidade para participar de encontros e processos contínuos de capacitação (Goiás, 2021a, p.04).

O Protagonismo Juvenil: Guia de Ações (2022a) apresenta uma série de programas, projetos e prêmios desenvolvidos em parceria com instituições governamentais e privadas, tais como o Parlamento Jovem Brasileiro (realizado pela Câmara dos Deputados Federais), o Jovem Senador (promovido pelo Senado Federal), o Programa Jovem Embaixadores (intercâmbio cultural da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil) e programas de estágio com empresas empregadoras¹⁶. Além desses, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO) disponibiliza iniciativas como o Prêmio Defensoria Pública da União (DPU) de Redação, o Prêmio Estudantil Espírito Comunitário, as Olimpíadas de Matemática e programas de incentivo à leitura, como o Programa de Leitura Todo Dia (Goiás, 2022b).

Diante desse cenário, observa-se que os projetos educacionais apresentados não são neutros, mas sim construções que reafirmam a dinâmica social vigente, refletindo a organização política e econômica da sociedade na qual estão inseridos. Isso significa que essas iniciativas não apenas transmitem conteúdos acadêmicos, mas também carregam valores e representações que reproduzem ideologias, contribuindo para a manutenção das relações de poder e para a naturalização das desigualdades sociais.

Ao retomar a perspectiva crítica de Duarte (2008), percebe-se que a ideologia desempenha um papel central na sustentação do sistema capitalista, garantindo sua continuidade ao naturalizar suas contradições e apresentar suas estruturas como inquestionáveis. Para o autor, torna-se essencial questionar criticamente os conteúdos e formatos das políticas educacionais, compreendendo como estas podem atuar como instrumentos de reprodução ideológica. Dessa maneira, as narrativas educacionais que se apresentam como neutras ou universais mascaram, na realidade, a reprodução de um modelo societário específico, limitando a possibilidade de transformação social e a construção de uma educação realmente crítica e emancipatória.

Um aspecto relevante a ser analisado nesses projetos é a predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que corrobora a reforma do novo Ensino Médio, que priorizou essas áreas em detrimento de outras, como Ciências Humanas e Artes (Goiás, 2021a). Esse direcionamento reflete as diretrizes da sociedade do conhecimento, que privilegia saberes

¹⁶ Cf. CIEE - Centro de Integração Empresa Escola: <http://www.ciee.org.br> IEL- Instituto Euvaldo Lodi: <https://www.ielgo.com.br> IPHAC - Instituto Promover: <https://iphac.org.br/> Instagram: @oficial.ciee Facebook: <https://www.facebook.com/oficial.ciee> Instagram: @ielgo Facebook: <https://www.facebook.com/ielgo/> Instagram: @iphacbr Facebook: <https://www.facebook.com/iphacbr> NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágio: <https://www.nube.com.br> Instagram: @nubevagas Facebook: <https://www.facebook.com/nubevagas>

considerados funcionais para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano disciplinas que poderiam fomentar uma análise crítica da realidade social.

Duarte (2008, p.15) alerta para essa hierarquização dos saberes, destacando que na sociedade do conhecimento há uma intencionalidade na limitação dos conteúdos que podem ser ministrados nas escolas. Segundo o autor, existe uma classificação dos conhecimentos com base em seu valor instrumental, priorizando aqueles que são mais úteis ao desenvolvimento econômico, enquanto conhecimentos que explicam criticamente a realidade social são marginalizados ou reduzidos a abordagens superficiais.

Embora seja inegável a importância de conteúdos voltados à preservação ambiental, incentivo à leitura e desenvolvimento de competências matemáticas, a questão central é que outros conhecimentos essenciais à formação crítica dos estudantes não recebem a mesma atenção e aprofundamento. Para que a educação cumpra um papel verdadeiramente emancipatório, é preciso garantir que os estudantes não apenas adquiram habilidades técnicas, mas também sejam instrumentalizados para compreender as relações de poder, exploração e desigualdade que estruturam a sociedade.

Outro ponto relevante nesse debate é a ilusão de que a educação, por meio da valorização do respeito às diferenças, seria capaz de transformar a realidade social. De acordo com Duarte (2008, p.15), essa visão é uma limitação intencional da sociedade do conhecimento, pois, ao enfatizar o respeito à diversidade sem abordar as causas estruturais das desigualdades, a escola reforça uma perspectiva ingênua e despolitizada das relações sociais.

Essa abordagem não considera que a sociedade não se estrutura apenas por diferenças culturais e individuais, mas por um sistema socioeconômico baseado na exploração e na exclusão. Assim, a ideia de que a educação pode superar desigualdades apenas por meio de iniciativas isoladas e mudanças de mentalidade desconsidera a violência estrutural do capitalismo, que perpetua a desigualdade social e a concentração de poder.

Portanto, proporcionar oportunidades dentro do ambiente escolar para o desenvolvimento de projetos educacionais é uma iniciativa positiva, mas é insuficiente se não estiver associada a uma educação crítica, que permita aos estudantes compreenderem e transformar a realidade social na qual estão inseridos. A disputa educacional não deve se limitar ao incentivo à participação em projetos institucionais, mas sim questionar as bases estruturais da organização social e econômica vigente.

O apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho

para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. (Duarte, 2008, p.15).

Nessa direção, Apple (2003) destaca como as reformas educacionais no neoliberalismo, ao adotarem um viés neoconservador, contribuem para a despolitização do ensino, impedindo que questões estruturais como racismo, gênero e desigualdade social sejam debatidas coletivamente. Em vez disso, esses temas são deslocados para a esfera individual, desvinculados de suas origens históricas e sistêmicas. Esse processo resulta em uma educação fragmentada, na qual os estudantes são incentivados a interpretar os problemas sociais como frutos de escolhas e comportamentos individuais, e não como expressões de um projeto de sociedade baseado na manutenção das desigualdades e privilégios.

Outro elemento diretamente ligado ao protagonismo juvenil é a liberdade de escolha, amplamente defendida no Documento Curricular para o Ensino Médio de Goiás (2021b). Esse documento se apoia em diferentes textos para reafirmar o compromisso com a autonomia estudantil, argumentando que os próprios estudantes devem decidir sobre seus percursos formativos, suas áreas de aprofundamento e seus projetos de vida. No entanto, essa liberdade de escolha não é real, pois não considera as condições desiguais de acesso à educação de qualidade, os impactos da segregação escolar e as limitações impostas pela estrutura socioeconômica.

Ao desconsiderar os fatores estruturais que condicionam as decisões dos estudantes, a reforma do Ensino Médio reforça um modelo de educação individualista e excludente, no qual a liberdade se torna uma ilusão controlada, servindo apenas para justificar a precarização do currículo e a redução do papel do Estado na garantia do direito à educação.

Os documentos internacionais e nacionais, como Declaração Universal dos Direitos Humanos ONU/ 1948, a Constituição Brasileira/1988, os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009, trazem referências ao direito de aprendizagem plenamente assegurados e a liberdade de fazerem as próprias escolhas (Goiás, 2021b, p.92).

O discurso da liberdade de escolha no contexto do protagonismo juvenil apresenta-se como uma contradição perversa, pois, ao mesmo tempo em que prega a autonomia do jovem para protagonizar sua própria história, ignora as condições concretas que limitam essa liberdade. Para que essa escolha seja realmente possível, seria necessário considerar e debater questões

fundamentais estruturalmente ausentes das reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras, como violência política e policial, machismo, misoginia, racismo estrutural, homofobia, transfobia e as desigualdades de classe. No entanto, tais temas são deliberadamente omitidos nos documentos educacionais, uma vez que desafiam a lógica da responsabilização individual e expõem as contradições da sociedade capitalista.

De acordo com Apple (2003), o neoliberalismo não tem interesse em discutir as desigualdades sociais e os problemas estruturais causados pelo próprio sistema econômico. Pelo contrário, as reformas educacionais são utilizadas como instrumentos de ajuste da escola às exigências do mercado, transformando a educação em uma mercadoria e os estudantes em meros consumidores de conhecimento.

Nesse cenário, os neoliberais reforçam a narrativa de que a escola pública fracassou, culpabilizando os professores por não cumprirem a suposta neutralidade educacional e defendendo que os estudantes tenham liberdade para escolher os conhecimentos que desejam aprender. Contudo, essa liberdade não leva em conta as desigualdades estruturais e impõe ao estudante a total responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso. Dessa maneira, conforme Apple (2003, p. 45-46), a escola deixa de ser um espaço de formação coletiva e emancipatória e passa a ser tratada como mais um produto comercializado no mercado educacional.

A ideia de “consumidor” é crucial aqui. Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. (...). Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos, o ideal de cidadão, é o ideal do comprador. (Apple, 2003, p.45-46)

Dentro desse cenário, debates educacionais passaram a ser instrumentalizados por discursos conservadores e reacionários, especialmente no que diz respeito a temas como Educação Sexual, o movimento Escola Sem Partido (ESP), ideologia de gênero e suposta doutrinação ideológica nas escolas. Esses temas, amplamente difundidos por setores conservadores, foram incorporados às políticas educacionais como ferramentas de controle sobre o trabalho docente, restringindo o direito ao ensino crítico e à pluralidade de ideias.

Como resultado, tem-se intensificado um processo de perseguição aos professores, culminando em ameaças, censura e, em alguns casos, demissões. A repressão ao pensamento crítico dentro das escolas e universidades busca desarticular iniciativas pedagógicas que incentivem a análise reflexiva da sociedade, promovendo, em seu lugar, um modelo educacional

técnico, funcional e voltado para a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, sem questionamentos sobre a realidade que os cerca.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio, ao se alinhar a essa lógica, não apenas reestrutura a organização curricular, mas também atua como um mecanismo ideológico que fortalece a despolitização da educação, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e das relações de dominação vigentes.

Ao final do documento *Protagonismo Juvenil: guia de ações (2021a)*, elaborado pela Superintendência do Ensino Médio em Goiás segue em anexo um modelo de como os estudantes podem organizar o plano de ação do protagonismo juvenil.

Quadro 3 - Plano de Ação do Protagonismo Juvenil

APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO:

- 1ª Página (Capa) Unidade Escolar, Título.
- 2ª Página (Contracapa) Tema, estudantes monitores, professores orientadores.
- A partir da 3ª Página (Justificativa, Objetivos e Metodologia).

JUSTIFICATIVA:

(Por que da escolha e qual benefício do Protagonismo Juvenil para os estudantes/unidade escolar).

Descrever por que as ações foram escolhidas, citando qual sua importância para os estudantes e para a unidade escolar de forma geral.

OBJETIVOS:

(O que esperamos alcançar com a realização das ações propostas)

Descrever as expectativas.

METODOLOGIA:

(Como irão realizar as ações)

Descrever as ações que serão realizadas para atingir os objetivos propostos.

Fonte: *Protagonismo Juvenil: guia de ações (2021a)*

A partir da análise do modelo de formulário para elaboração do Plano de Ação do Protagonismo Juvenil, percebe-se que, embora seja um instrumento funcional para a organização de projetos estudantis, algumas limitações comprometem sua eficácia e aplicabilidade prática. Um dos principais desafios do documento é sua generalidade, pois não apresenta exemplos concretos de ações que os estudantes poderiam desenvolver. A falta de referências práticas pode dificultar a compreensão e a formulação de propostas mais objetivas e alinhadas às demandas da comunidade escolar.

Além disso, a seção de objetivos poderia ser mais bem estruturada, incluindo perguntas norteadoras que ajudassem os estudantes a formular metas concretas e mensuráveis. Sem esse direcionamento, as propostas podem ficar vagas ou desalinhadas com os princípios do protagonismo juvenil, o que compromete sua efetividade.

Outro aspecto crítico é a implementação prática do modelo. Sem um acompanhamento pedagógico adequado, há o risco de que o formulário se torne um mero procedimento burocrático, sem efetivamente estimular a participação ativa e autônoma dos estudantes na concepção e execução dos projetos.

1.4 A PROMESSA DE UM PROJETO DE VIDA: UMA DISCIPLINA VAZIA DE EMANCIPAÇÃO COLETIVA

A disciplina projeto de vida foi incorporada às orientações curriculares do Ensino Médio em Goiás com a implementação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI), estabelecidos pela Lei nº 17.920, de dezembro de 2012. Essa legislação ampliou a carga horária do Ensino Médio para 9h30min diárias, promovendo uma reestruturação curricular que incluiu a disciplina como parte integrante da formação dos estudantes da 1ª e 2ª séries.

A introdução do projeto de vida nesse contexto buscou atender às diretrizes das políticas educacionais voltadas à formação integral do estudante, enfatizando o planejamento pessoal e profissional como eixos centrais da aprendizagem. No entanto, sua implementação deve ser analisada criticamente, considerando os impactos dessa disciplina na organização curricular e os desafios relacionados à sua aplicabilidade e efetividade na realidade dos estudantes da rede pública.

Agora, serão analisadas as diretrizes organizacionais que estruturam o modelo de educação integral para estudantes do Ensino Médio em Goiás. A escola campo desta pesquisa participou desde o início da implementação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) e, durante a pesquisa esteve em processo de adaptação ao novo Ensino Médio.

A proposta de educação integral em Goiás fundamenta-se em quatro pilares da educação expressos no relatório da Unesco da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, além de estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE, por sua vez, mantém parcerias estratégicas com o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, evidenciando a participação ativa do setor privado na formulação de políticas

educacionais no estado. Seu slogan “Escola da Escolha” reforça uma perspectiva neoliberal de responsabilização individual dos estudantes, deslocando a ênfase da formação coletiva e do papel do Estado na garantia do direito à educação para um modelo que valoriza a autonomia individual sem considerar as desigualdades estruturais.

Cabe destacar que o ICE, enquanto instituição privada, foi responsável pela elaboração das diretrizes pedagógicas da disciplina projeto de vida para as escolas públicas de Goiás. Esse fato suscita reflexões sobre a influência do setor privado na formulação curricular da rede pública e sobre os interesses que orientam tais mudanças educacionais, uma vez que esse modelo de ensino está diretamente vinculado a valores empresariais e à lógica de mercado, distanciando-se de uma concepção crítica e emancipatória da educação.

Para o ICE (2019), projeto de vida é

Uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda. (Goiás, 2021, p.34 apud ICE, 2019).

O material elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) estrutura as aulas da disciplina projeto de vida para o Ensino Médio em duas etapas principais, alinhadas a uma abordagem voltada ao autoconhecimento e à construção de planos para o futuro.

- 1ª Série – Identidade, Valores e Construção de Competências: O foco dessa fase é o autoconhecimento, utilizando metodologias ativas que incentivam o estudante a refletir sobre a questão central: “Quem eu sou?”. A intenção é que o aluno reconheça seus valores, suas habilidades e suas potencialidades.
- 2ª Série – Planejamento de Futuro: Neste nível, a ênfase recai sobre planos e decisões para a vida adulta e profissional, com atividades que auxiliam na construção de metas de curto e longo prazo, a partir da questão “Quem eu quero ser?”. Essa abordagem visa preparar os estudantes para os desafios da inserção no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos. Esse material pode ser encontrado em duas versões:
 - Material do Professor: Aulas de Projeto de Vida (ICE, 2020), voltado para a formação docente e a implementação da disciplina.

- Guia Prático para a Elaboração do Projeto de Vida (ICE, 2022), que funciona como um manual estruturado para apoiar os estudantes na construção de seus projetos pessoais e profissionais.

Diante disso, cabe uma reflexão crítica sobre a real aplicabilidade desse modelo, considerando os desafios estruturais enfrentados por muitos estudantes da rede pública, como desigualdade de oportunidades, falta de suporte pedagógico adequado e condições socioeconômicas que dificultam a concretização de um projeto de vida realista e exequível.

O quadro a seguir apresenta a estrutura temática do projeto de vida para estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, abordando o desenvolvimento pessoal, social e profissional por meio de um planejamento progressivo.

Quadro 4 - Temáticas da 1ª e 2ª série do EM conforme metodologia do Projeto de Vida

1ª Série	2ª Série
Temática 1 – Identidade: Aborda temas que estimulam a criação do ambiente reflexivo fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento que deverá levar o estudante ao reconhecimento de si próprio, das suas forças e das limitações a serem superadas; da autoconfiança e da autodeterminação como base da autodisciplina e da autorregulação.	Temática 1 – Sonhar com o futuro: É a representação daquilo que se é frente àquilo que potencialmente se será num futuro. As aulas iniciadas neste ano permitem a elaboração de uma espécie de primeiro projeto para uma vida toda, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, iniciada na escola.
Temática 2 – Valores: Explora temas e conteúdo que contribuem para o desenvolvimento da capacidade do estudante para analisar, julgar e tomar decisões baseadas em valores considerados universais que o ajudarão a ampliar a sua capacidade de conviver através da construção e da preservação de relacionamentos mais harmônicos e duradouros pautados na convivência, no respeito e no diálogo.	Temática 2 – Planejar o futuro: Estimula e orienta o estudante a compreender que o sucesso das realizações pessoais depende de algumas etapas iniciais. A idealização de um sonho e os mecanismos necessários para a sua materialização são alguns dessas etapas, ou seja, é importante desenvolver o planejamento das realizações pessoais. Para isso é preciso que o educador continue a apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é, e quem gostaria de vir a ser”, além de torná-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro.
Temática 3 – Responsabilidade Social: Refere-se à responsabilidade pessoal e às atitudes do estudante frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas da sua vida.	Temática 3 – Definir as ações: Ensina a estruturar um plano de ações a partir dos objetivos que se deseja alcançar. Assim como ensina o estudante a administrar de forma adequada os recursos e meios disponíveis em seu ambiente interno e externo, a fim de criar e potencializar ganhos no curso das ações desenvolvidas.
Temática 4 – Competências para o século XXI: Concentra-se nas competências e habilidades necessárias à formação humana, no desenvolvimento dos potenciais para viver, conviver, conhecer e produzir na sociedade contemporânea:	Temática 4 – Rever o Projeto de Vida: Permite que o estudante aprenda a estabelecer uma periodicidade para o acompanhamento do seu Projeto de Vida através da revisão do seu Plano de Ação (PA), considerando que essa tarefa é um compromisso permanente consigo e com os outros que o cercam. É por meio de uma autoanálise que o estudante

descobrirá os pontos que exigirão um esforço pessoal adicional para o cumprimento das metas estabelecidas. Bem como a necessidade de reelaboração do seu projeto.

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2020.

O quadro revela que projeto de vida, embora apresentado como uma ferramenta pedagógica para promover a autonomia e o planejamento do futuro dos estudantes, revela fragilidades estruturais que comprometem sua efetividade. A abordagem adotada no material pedagógico se mostra idealizada e descontextualizada, ignorando barreiras sociais, econômicas e estruturais que limitam as oportunidades dos alunos. Dessa forma, ao não considerar as desigualdades reais que permeiam a sociedade, a metodologia pode fortalecer discursos meritocráticos, desconsiderando as dificuldades concretas enfrentadas por diferentes grupos sociais.

A disciplina projeto de vida, conforme apresentada no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de Vida (2022^a), é estruturada em um roteiro detalhado a ser seguido pelos professores. Esse guia contém um passo a passo para que os estudantes construam seu planejamento pessoal, sendo dividido em três etapas principais:

1. Autoconhecimento – Exploração dos pontos fortes e fracos, percepção individual e reflexões sobre identidade e valores.
2. O que eu quero para o meu futuro? – Definição de metas de curto, médio e longo prazo, considerando perspectivas acadêmicas e profissionais.
3. Tomando decisões e planejando ações – Estruturação de um plano de ação para alcançar os objetivos estabelecidos.

Cada etapa conta com atividades direcionadas, como questionários reflexivos, exercícios sobre visão de futuro e dinâmicas de autocuidado. No entanto, o enfoque excessivo no sujeito individual chama atenção, especialmente ao considerarmos uma perspectiva crítica da educação.

Embora a autopercepção e o planejamento futuro sejam elementos fundamentais para o desenvolvimento juvenil, a ênfase unicamente no indivíduo e na responsabilidade pessoal pelo próprio sucesso reforça valores neoliberais na educação. Essa abordagem alinha-se ao conceito de capital humano, que associa a empregabilidade e a ascensão social apenas ao esforço pessoal, desconsiderando as estruturas socioeconômicas e as desigualdades de classe que influenciam diretamente as oportunidades dos estudantes.

Como resultado, o projeto de vida pode acabar contribuindo para uma formação despolitizada, na qual problemas estruturais como pobreza, racismo, desigualdade de acesso à educação e precarização do trabalho são ignorados, e o estudante é levado a acreditar que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente de suas escolhas individuais.

No documento Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (2021b) o documento ressalta a importância do protagonismo juvenil para a proposta pedagógica dos CEPIs.

O Projeto de Vida é o foco da proposta pedagógica desenvolvida no CEPI. Assim, todos reúnem os esforços para a sua realização por meio do Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim, porque nos CEPIs as Práticas Educativas e as Metodologias convergem para a formação acadêmica de excelência associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiar os estudantes nas decisões que tomarão ao longo das suas vidas e no desenvolvimento de competências, que os permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão (Goiás, 2021b, p.37).

A promessa presente nos documentos oficiais sobre o projeto de vida não se sustenta diante das condições concretas enfrentadas pelos estudantes da educação pública, especialmente aqueles pertencentes às camadas mais vulneráveis da sociedade. Segundo Saviani (2008), uma formação sólida deve estar fundamentada nos conhecimentos clássicos historicamente acumulados pela humanidade, pois é por meio deles que os estudantes terão condições de interpretar criticamente a realidade, compreender as estruturas sociais e econômicas e planejar sua vida de maneira consciente e transformadora. No entanto, a proposta do Projeto de Vida se restringe à identificação de sonhos e desejos individuais, sem problematizar as barreiras estruturais que impedem sua concretização em uma sociedade de classes.

A ideia de que a escola é escolha, slogan defendido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ignora a desigualdade estrutural que limita as possibilidades reais de escolha para muitos jovens brasileiros. Segundo com o Censo Escolar de 2023, o Ensino Médio segue sendo a etapa da educação básica com maior taxa de evasão escolar no Brasil, atingindo 5,9% dos estudantes matriculados. A evasão se intensifica com o avanço da idade: aos 18 anos, o índice chega a 21,1%, demonstrando um agravamento progressivo ao longo dessa etapa. Já aos 15 anos — idade média de ingresso no Ensino Médio — o abandono é quase o dobro do registrado aos 14, evidenciando o impacto da transição escolar nesse fenômeno. Os dados também revelam profundas desigualdades sociais, com 58,1% dos casos de evasão concentrados entre os homens e 71,6% entre estudantes pretos ou

pardos, contra 27,4% entre brancos, apontando o racismo estrutural e as vulnerabilidades socioeconômicas como fatores determinantes.

A pandemia da COVID-19 agravou ainda mais o cenário: além de duplicar os índices de abandono, ela contribuiu para o aumento da reprovação e para a descontinuidade dos estudos, culminando no dado alarmante de que menos da metade dos estudantes brasileiros conclui o Ensino Médio na idade adequada. Esses números indicam não apenas a fragilidade das políticas de permanência escolar, mas também os limites de um modelo educacional que desconsidera as desigualdades históricas enfrentadas pela juventude brasileira.

Além disso, uma pesquisa realizada em 2023 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) revelou que 50% dos jovens brasileiros, entre 16 e 24 anos, interromperam seus estudos para trabalhar. Desses, 36% deixaram a escola para sustentar suas famílias, e 18% das jovens mulheres abandonaram os estudos devido à gravidez precoce.

Diante desse cenário, a ênfase na construção individual de um projeto de vida se torna incoerente com a realidade objetiva desses estudantes, pois desconsidera que muitos deles não possuem as condições materiais necessárias para planejar e realizar suas aspirações. Além disso, ao focar exclusivamente na responsabilidade individual, a proposta desvia a atenção das contradições estruturais do sistema capitalista, que perpetua a desigualdade e a precarização do trabalho juvenil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino na Educação Básica deve se fundamentar em 10 competências gerais, que visam mobilizar conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais e fomentar atitudes e valores voltados à resolução de demandas sociais, cidadania e mercado de trabalho (Brasil, 2017).

O termo projeto de vida surge pela primeira vez na sexta competência da BNCC, revelando seu caráter instrumental dentro da lógica educacional da reforma do Ensino Médio. Em vez de propor uma formação crítica e humanizadora, a BNCC alinha a disciplina projeto de vida à concepção de formação de capital humano, priorizando a adaptação do estudante ao mercado de trabalho em detrimento da construção de uma visão crítica sobre a sociedade.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017, p.09.).

O outro momento que aparece projeto de vida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é no tópico que fala sobre o compromisso com a escola de tempo integral. Segundo a

BNCC, a educação integral independe do tempo disponibilizado na escola, mas sim, como o novo formato de currículo e intencionalidades educacionais. Em todo documento, e em específico na citação a seguir, ressalta-se a importância da formação conectada com a nova sociedade, com os avanços tecnológicos e com o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, ou seja, o discurso da sociedade do conhecimento.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida (Brasil, 2017, p.15).

Diante da reestruturação curricular promovida pelo novo Ensino Médio, torna-se fundamental questionar quais são as condições reais para que os estudantes compreendam a vida em sua totalidade dentro do modelo de ensino atualmente implementado. A disciplina Projeto de Vida, embora apresente-se como um espaço para reflexões sobre o futuro dos estudantes, não pode suprir a ausência das disciplinas tradicionais que foram retiradas do currículo, como Sociologia e Filosofia, que historicamente possibilitavam um debate mais aprofundado sobre as relações sociais, o mundo do trabalho e a estrutura de classes.

No caso do estado de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação contratou a empresa privada ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) para elaborar propostas pedagógicas para as aulas de Projeto de Vida, reforçando ainda mais o caráter fragmentado e descontextualizado da disciplina. Esse material, estruturado em módulos, apresenta atividades isoladas e sem conexão com as demais áreas do conhecimento, o que evidencia uma ruptura entre o projeto de vida e as disciplinas que ainda permanecem no currículo escolar.

A inserção do projeto de vida dentro da matriz curricular do novo Ensino Médio não fortalece a formação integral dos estudantes, pois substitui o aprofundamento do conhecimento histórico, social e científico pela responsabilização individual do jovem sobre seu futuro. Em vez de estimular uma compreensão crítica da realidade, a disciplina promove um discurso motivacional, que ignora as desigualdades estruturais e reduz a formação escolar a uma preparação para a adaptação ao mercado de trabalho.

Contraditoriamente em outra parte que aparece o termo projeto de vida está presente nas competências específicas das ciências humanas e sociais¹⁷, área esta que perdeu maior carga horária no novo Ensino Médio, segue o trecho.

¹⁷ Essa área do conhecimento perdeu cerca de 50% da sua carga horária curricular no Ensino Médio. Nas sessões seguintes apresentaremos melhor a nova arquitetura curricular.

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p.558)

Na obra “Sobre a natureza e a especificidade da educação” (2008), Saviani discute a importância da organização curricular e da seleção de conteúdos na escola. O autor classifica os conhecimentos presentes no ambiente escolar em quatro categorias:

- Conhecimento Popular: Transmitido de geração em geração, sem um método sistematizado, baseado na experiência e na oralidade.
- Conhecimento Cotidiano: Relacionado às práticas comuns e às necessidades diárias da vida em sociedade.
- Conhecimento Científico: Produzido e sistematizado por meio da pesquisa e da validação teórica e empírica.
- Conhecimento Filosófico: Representa um nível mais elevado de abstração e crítica, permitindo compreender a totalidade do conhecimento e suas implicações sociais e históricas.

Para Saviani (2008), o currículo não pode ser apenas uma organização de disciplinas e conteúdos, mas deve estar estruturado com base na primazia dos conhecimentos clássicos, garantindo que os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade e desenvolvam uma compreensão crítica da realidade.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2008, p.13-14).

A adoção da disciplina Projeto de Vida e da ênfase no protagonismo juvenil, sem uma relação direta com os conhecimentos clássicos, reforça ainda mais essa fragmentação e a ausência de um ensino crítico. Como consequência, os estudantes são encorajados a enxergar o mundo a partir de uma perspectiva individualizada, sem compreender as relações estruturais que moldam a sociedade e determinam suas condições de vida.

Para Saviani (2008), a educação não pode ser dissociada da produção material e intelectual da sociedade. O autor argumenta que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, e que seu papel é transmitir, de maneira intencional, a humanidade historicamente construída (Saviani, 2008, p. 11). Assim, educar não se resume a estimular o autoconhecimento e a reflexão subjetiva, mas sim garantir que os estudantes tenham acesso ao conhecimento acumulado historicamente, permitindo que compreendam e transformem a realidade social em

que estão inseridos. Quando colocamos os jovens para analisar “Quem sou eu?” e “Onde quero chegar?”, sem considerar as condições objetivas de vida, o histórico de desigualdades sociais e o papel do Estado na garantia dos direitos, estamos desconectando a educação da materialidade da vida, o que, segundo Saviani (2008, p. 12), é uma distorção pedagógica grave.

Além disso, é necessário questionar como os professores que ministram essa disciplina são selecionados e preparados. Se a formação do docente é pautada apenas por materiais institucionais voltados à metodologia do ICE, sem um embasamento teórico sólido nas ciências humanas e sociais, como garantir que os professores estarão capacitados para lidar com as complexas questões juvenis e sociais? Essa fragilidade evidencia que a implementação da disciplina não tem um compromisso real com o desenvolvimento crítico dos estudantes, mas sim com a adequação da escola aos interesses neoliberais de formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis ao mercado.

Para Gramsci (2001, p. 44), os professores desempenham um papel essencial na formação dos estudantes, pois sua atuação não pode ser neutra diante das contradições sociais.

O autor afirma:

“(…) na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (GRAMSCI, 2001, p. 44).


Ou seja, o professor não deve simplesmente transmitir conteúdos, mas sim atuar como um mediador da consciência crítica dos estudantes, ajudando-os a compreender as relações de dominação e desigualdade que estruturam a sociedade.

A reflexão de Gramsci (2001) sobre a educação evidencia a relação entre os conteúdos escolares e as condições concretas de vida dos estudantes. Ele argumenta que os alunos não chegam à escola como uma tábula rasa, mas sim como sujeitos inseridos em um contexto social e cultural que muitas vezes está em contradição com os conhecimentos ensinados na escola. Esse distanciamento entre a escola e a vida real faz com que o ensino muitas vezes pareça abstrato ou desconectado das experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 44) destaca que os alunos são um reflexo das “relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares”.

Em um exemplo, para dialogarmos com o Guia Prático para Elaboração do Projeto de Vida (2022), na parte do material que trata sobre como são os cuidados dos estudantes com a

saúde física e mental, os estudantes são conduzidos a marcarem alternativas, conforme segue na Figura 01, a seguir.

Figura 1 - Avaliação da saúde do corpo, coração, mente e espírito, conforme Guia Prático para Elaboração do Projeto de Vida (2022)



		MARQUE SUA ESCOLHA			NEM PENSAR!		COM CERTEZA!	
Corpo	Como muito bem, durmo bastante, não acumulo estresse e faço muito exercício físico. Eu me mantenho em forma.	1	2	3	4	5		
Coração	Eu me esforço por fazer novas amizades e ser bom amigo (boa amiga). Reservo tempo para relacionamentos importantes. Eu me envolvo nas coisas.	1	2	3	4	5		
Mente	Eu me esforço na escola. Tenho a sensação constante de estar aprendendo coisas novas. Leio muito, tenho passatempos.	1	2	3	4	5		
Espírito	Dedico tempo a ajudar os outros. Reservo momentos para a reflexão. Eu me renovo espiritualmente com regularidade, de alguma maneira (exemplo: manter um diário, passear em cenários naturais, rezar, ler obras de inspiração, tocar um instrumento musical).	1	2	3	4	5		

FONTE: Covey, Sean. As 6 decisões mais importantes que você vai tomar na vida. Editora BestSeller. Rio de Janeiro, 2007

Fonte: Guia Prático para Elaboração do Projeto de Vida (2022)

O caso da insegurança alimentar em Goiás¹⁸, evidenciado pelos dados de que 11% dos domicílios do estado não conseguem realizar todas as refeições diárias, demonstra como problemas estruturais não podem ser resolvidos apenas por meio de estratégias individuais. Quando um estudante, orientado por essas disciplinas, precisa traçar um plano para melhorar sua alimentação, a reflexão não pode se restringir a ações individuais, como organizar melhor sua rotina ou tentar melhorar hábitos alimentares. O problema está enraizado em desigualdades sociais e econômicas profundas, que exigem políticas públicas e mudanças estruturais.

O desafio colocado é: qual o papel da escola diante dessas questões? Como apontado por Gramsci (2001, p.44), quando a educação é reduzida a um processo abstrato, descolado da realidade social, perde sua capacidade de ser um instrumento de transformação.

Essa crítica se aplica diretamente à forma como disciplinas como projeto de vida e protagonismo juvenil são estruturadas, pois se concentram em soluções individuais e metodologias subjetivas, ignorando que as desigualdades sociais impõem limitações concretas às escolhas dos estudantes. Como argumenta Saviani (2003, p.78): “A compreensão da história

¹⁸ Mais de 850 mil goianos fazem apenas uma ou nenhuma refeição por dia | O Popular - Veja mais em: <https://opopular.com.br/cidades/mais-de-850-mil-goianos-fazem-apenas-uma-ou-nenhuma-refeicao-o-por-dia-1.2529047>. Acesso em: 02 abril 2024.

a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana é fundamental para a educação.”

1.4.1 Crítica ao Projeto de Vida e ao Protagonismo juvenil a luz da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma compreensão profunda sobre o papel da educação na sociedade, destacando sua dupla função: ao mesmo tempo em que reproduz determinações sociais e econômicas, a escola pode ser um instrumento de transformação social. Conforme argumenta Saviani (2003, p. 93):

“(...) a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.”

Essa perspectiva dialética permite entender que, apesar das influências externas, a escola não precisa ser apenas um espaço de reprodução ideológica, mas pode atuar na formação de indivíduos críticos, comprometidos com a transformação social.

No contexto da reforma do Ensino Médio e da expansão do Ensino Integral em Goiás, disciplinas como projeto de vida e protagonismo juvenil ocupam um papel central no currículo. No entanto, essa centralidade levanta preocupações sobre sua real contribuição para a formação crítica dos estudantes. De acordo com Saviani (2003), a educação deve ser baseada em conhecimentos clássicos, que historicamente consolidaram-se como fundamentais para o desenvolvimento humano.

A principal crítica a essas disciplinas reside no fato de que elas não são fundamentadas em conhecimentos científicos sistematizados, o que compromete sua validade como um componente essencial da formação dos estudantes. Júlia Malanchen (2022), ao estudar a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento e o currículo, enfatiza a importância da objetividade do conhecimento para garantir que o ensino escolar não se reduza a práticas descontextualizadas ou desprovidas de fundamentação teórica.

A objetividade do conhecimento é um aspecto central para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois o conhecimento deve ser capaz de traduzir com fidelidade a realidade externa. Segundo Júlia Malanchen (2022, p. 180):

“A objetividade do conhecimento é ser capaz de traduzir com fidelidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da

objetividade como característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social.”

Isso significa que o conhecimento escolar não pode ser reduzido a subjetividades individuais, como ocorre no ensino de projeto de vida e no protagonismo juvenil, em que a ênfase recai sobre o autoconhecimento e o planejamento pessoal, sem considerar as estruturas sociais que limitam as escolhas dos estudantes.

Além disso, a objetividade não deve ser confundida com neutralidade, pois todo conhecimento carrega uma intencionalidade histórica e social. Como afirma Saviani (2003, p. 53-54): “O conhecimento universal ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugares, embora seu surgimento e desenvolvimento sejam sempre condicionados historicamente.”

Dessa forma, ao se basear na Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que a educação não deve transmitir conteúdos descontextualizados, mas sim possibilitar a análise das estruturas sociais e a construção de estratégias para superá-las.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento escolar deve cumprir uma função emancipadora, proporcionando aos estudantes uma compreensão crítica da realidade e das contradições sociais. Como argumenta Duarte (2021, p. 25): “O conhecimento escolar deve permitir a análise das possibilidades existentes na sociedade e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de novas formas de organização social.”

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece um arcabouço teórico essencial para compreender as implicações da reforma do Ensino Médio e das disciplinas projeto de vida e protagonismo juvenil. A partir dessa perspectiva, algumas indagações fundamentais emergem: qual a objetividade e universalidade dessas disciplinas? Elas promovem uma formação crítica ou reforçam uma visão subjetiva e individualista da realidade social?

A análise dos materiais didáticos revela que a subjetividade predomina no conteúdo dessas disciplinas, enquanto a objetividade do conhecimento — fundamental para a compreensão crítica da realidade — é minimizada. Embora a subjetividade faça parte do saber escolar, ela não pode se sobrepor à necessidade de conteúdos sistematizados e historicamente validados. Como aponta Julia Malanchen (2022, p. 180): “O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporais e espacialmente situados.”

Dessa maneira, a formação escolar não pode se restringir à reflexão individual sobre projetos de vida; é necessário garantir que os estudantes tenham acesso a conteúdos científicos e conhecimentos historicamente construídos. Sem isso, o ensino perde sua função emancipadora e se torna apenas um instrumento de adaptação ao mercado de trabalho e às exigências neoliberais.

Sob uma perspectiva crítica, a disciplina Projeto de Vida pode contribuir para uma falsa consciência sobre a realidade social, ao não abordar de forma sistemática as relações de poder, desigualdade e estrutura de classes. Como destaca Júlia Malanchen (2022, p. 186): “O papel da escola implica fazer com que os dominados se apropriem daquilo que os dominantes usam para torná-los dominados.” No entanto, ao invés de promover o acesso a conhecimentos críticos e científicos, projeto de vida e protagonismo juvenil reforçam um discurso subjetivo e descontextualizado, desconsiderando as condições objetivas de vida dos estudantes.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve atuar como um instrumento de compreensão da sociedade, permitindo que os estudantes analisem as contradições sociais e econômicas do capitalismo. Como argumenta Duarte (2021, p. 25):

“A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista.”

Para que a educação cumpra seu papel emancipador, a construção do currículo deve seguir premissas fundamentais. Segundo Saviani (2003, p. 9), a seleção dos conteúdos escolares deve se basear em três aspectos:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2003, p.9).

A ausência dessas premissas em disciplinas como projeto de vida e protagonismo juvenil esvazia o currículo escolar, restringindo a formação dos estudantes a um aprendizado fragmentado e individualizado, sem conexão com as estruturas sociais e econômicas que determinam suas condições de vida.

A formação de um pensamento crítico não acontece de maneira espontânea, mas por meio da mediação pedagógica, em que o professor desempenha um papel essencial. Como

afirma Duarte (2021, p. 39): “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.” Portanto, garantir a presença de conhecimentos historicamente sistematizados no currículo é uma forma de resistência contra a superficialidade e o individualismo promovidos pelo discurso neoliberal na educação.

Compreender a consolidação do neoliberalismo e seus impactos na educação foi essencial para demonstrar como a reforma altera a arquitetura curricular e reforça um modelo educacional pautado no individualismo e na adaptação ao mercado. Nesta primeira parte da tese, foram estabelecidos os referenciais teóricos e metodológicos para a análise da implementação da reforma do novo Ensino Médio no Brasil e no estado de Goiás.

CAPÍTULO II

O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM GOIÁS

A implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o novo Ensino Médio, ocorre em meio a intensos debates educacionais, disputas políticas e mobilizações populares. Desde sua aprovação, a reforma tem sido amplamente questionada, tanto por pesquisadores da educação quanto por movimentos sociais, que apontam suas consequências para a qualidade da educação e o direito ao ensino público e gratuito. No entanto, apesar das divergências e das mudanças no cenário político nacional, a reforma avança em sua execução nos estados brasileiros.

No campo das disputas ideológicas, observa-se duas grandes frentes. De um lado, um discurso neoconservador e neotecnicista¹⁹, fundamentado nos princípios da sociedade do conhecimento e do ensino por competências, que busca alinhar a educação às exigências do mercado. De outro, há uma resistência consolidada entre acadêmicos, sindicatos e organizações estudantis, que reivindicam uma formação escolar mais crítica e voltada para a cidadania e emancipação social.

A reforma do Ensino Médio, aprovada por Medida Provisória no governo Michel Temer (2016-2018) e convertida em Lei pelo Congresso Nacional em 2017, manteve sua implementação durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), evidenciando a continuidade de projetos educacionais alinhados ao sistema neoliberal. Esse aspecto demonstra que, independentemente das disputas eleitorais, a flexibilização curricular e o avanço da lógica de mercado sobre a Educação Básica permanecem como estratégias estruturantes da política educacional brasileira.

Diante desse cenário, faz-se necessária uma análise aprofundada sobre a base legal que sustenta essa reforma, incluindo portarias, resoluções e pareceres, bem como o levantamento dos recursos financeiros investidos para sua implementação em nível nacional. Contudo, essa pesquisa também propõe uma abordagem histórico-crítica, investigando o contexto

¹⁹ Neotecnicismo pedagógico é uma tendência hegemônica que surge nos anos de 1990 que se fundamenta na neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Essa tendência se vincula ao tecnicismo pedagógico que tinha como referência o Fordismo e o Taylorismo. O prefixo “neo” traz uma nova interpretação do conceito agora alicerçada somente pelo Toyotismo e na qualidade total (QT) (Saviani, 2007).

sociopolítico e cultural em que a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada, além das estratégias de implementação no estado de Goiás.

Embora esta tese não tenha como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial discutir seus elementos centrais, visto que suas diretrizes estão intimamente alinhadas ao novo Ensino Médio. A BNCC reforça a abordagem baseada no desenvolvimento de competências, estabelecendo uma perspectiva que enfatiza a flexibilização e individualização do ensino. Um dos pilares da reforma do Ensino Médio é a introdução dos itinerários formativos, que reconfiguram a organização curricular e fragmentam a oferta de disciplinas. Para viabilizar essa estrutura, foram investidos recursos públicos significativos e criadas dinâmicas organizacionais dentro das escolas.

Os itinerários formativos são frequentemente utilizados como justificativa para a redução da carga horária de disciplinas científicas historicamente consolidadas na educação brasileira. Esse modelo aprofunda o descolamento entre os componentes curriculares, promovendo diversos arranjos que comprometem a formação integral dos estudantes. Além disso, a adoção do itinerário de formação técnica e profissional é sustentada por uma concepção de trabalho como princípio educativo, que será analisada criticamente ao longo deste estudo.

Na segunda parte desta análise, buscou-se caracterizar a implementação do novo Ensino Médio no estado de Goiás, considerando tanto os indicadores educacionais quanto a estratégia política e pedagógica adotada. A reforma foi implementada no estado a partir de 2020, seguindo as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e do Plano Nacional de Implementação estabelecido pelo MEC. No entanto, com a transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), o cronograma de execução passou por uma reavaliação, o que gerou impactos nas ações conduzidas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO).

A mudança na gestão federal reacendeu os debates sobre a revisão ou revogação da reforma. A pressão para a interrupção do novo Ensino Médio vem tanto da sociedade civil organizada quanto da comunidade acadêmica, mobilizando setores diversos em um embate político significativo. Nesse contexto, duas grandes frentes se formam. De um lado, movimentos estudantis, sindicatos de professores e pesquisadores da educação defendem a revogação integral da reforma, argumentando que o modelo atual aprofundou desigualdades e precarizou o ensino público. Do outro lado, estão o MEC, a base governamental no Congresso Nacional e instituições privadas ligadas à educação, que defendem a manutenção do novo Ensino Médio com ajustes, sob a justificativa de que a flexibilização curricular e os itinerários

formativos representam avanços para a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho.

2.1 ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA APROVAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo diferentes concepções educacionais e demandas sociais. Sua origem remonta ao período colonial, quando a educação era predominantemente voltada para a elite e administrada por ordens religiosas, especialmente pelos jesuítas, que priorizavam um ensino humanístico e religioso (Saviani, 2007). No século XIX, com a independência do Brasil, foram criadas instituições de ensino secundário voltadas para a preparação acadêmica, mantendo-se, contudo, um caráter elitista e excludente (Libâneo, 2012).

Uma mudança significativa ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), com a Reforma Capanema (1942), que estruturou o Ensino Médio em dois eixos: o Curso Clássico e o Curso Científico, voltados para o ensino superior; e a Educação Profissional, destinada à formação técnica para o mercado de trabalho (Cury, 2002).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, houve uma tentativa de ampliar o acesso ao Ensino Médio, mas a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante permaneceu, dificultando sua universalização. A LDB de 1996 consolidou o Ensino Médio como parte da Educação Básica obrigatória, buscando ampliar seu alcance e aproximá-lo das demandas sociais e econômicas. No entanto, as reformas educacionais subsequentes continuaram a debater o equilíbrio entre formação acadêmica, profissionalização e inserção no mercado de trabalho, refletindo a constante disputa sobre o papel dessa etapa da educação no desenvolvimento do país.

Em 2017, o Brasil implementava políticas neoliberais, como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos públicos por 20 anos, no governo de Michel Temer (2016-2018). O país vivenciava uma grave crise econômica e política, intensificada pelo golpe institucional e midiático contra Dilma Rousseff (2011-2016), o que ampliou a polarização ideológica no país. Foi nesse cenário que o governo de Michel Temer editou a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, sem um amplo debate público sobre a reforma do Ensino Médio.

No campo educacional, cresciam os questionamentos sobre o papel da escola, sua responsabilidade na formação para o trabalho assalariado e sua adaptação às transformações econômicas, culturais e tecnológicas. O discurso da sociedade do conhecimento e da educação por competências avançava como referência para as reformas educacionais e práticas curriculares.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), em “Educação Escolar: políticas, estruturas e organização”, sistematizaram como a globalização e o neoliberalismo se expressam nas políticas educacionais e reformas. Segundo os autores, essas mudanças exigem um novo perfil de trabalhador, mais flexível e polivalente, promovendo um ensino mais alinhado aos interesses do mercado e à valorização das chamadas competências socioemocionais:

Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização de certas habilidades cognitivas de competências sociais e pessoais; levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; modificam os objetivos e as prioridades da escola; produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares; forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico, dos meios de comunicação e da introdução da informática; induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 52).

Nos últimos anos, o cenário político brasileiro tem sido marcado pela ascensão da extrema direita, que minimiza e relativiza a ditadura militar (1964-1985), ao mesmo tempo em que desconsidera as desigualdades sociais, promove políticas armamentistas e questiona o princípio do Estado laico, garantido pela Constituição Federal de 1988. Esse contexto favoreceu a consolidação da Reforma do Ensino Médio, estruturada sob uma forte influência do mercado, da religião e de uma concepção limitada de liberdade.

Como observa Apple (2003, p. 23), essa articulação entre mercado, conservadorismo e religiosidade não se restringe ao Brasil, mas é parte de uma estratégia global das forças neoconservadoras:

Os mercados, a reestruturação do caráter e o verdadeiro saber na educação não estão sozinhos hoje em dia. Para um segmento da população conservadora em processo de crescimento rápido, uma mensagem de Deus para todos nós é que devemos nos dedicar tanto ao capitalismo quanto à tradição (Apple, 2003, p. 23).

Essa fusão entre o capitalismo e o conservadorismo religioso aprofunda uma concepção de educação que naturaliza as desigualdades sociais e transfere ao indivíduo a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso. O discurso da liberdade de escolha,

amplamente utilizado para justificar a flexibilização curricular, mascara um processo de desresponsabilização do Estado e transfere as demandas educacionais para a esfera privada e individual.

Diante desse contexto, é fundamental retomar os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado. O artigo 205 da Constituição expressa:

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 (CF, 1988, art. 205).

A Medida Provisória nº 746/2016, que promoveu as alterações no Ensino Médio e tão logo sua conversão na Lei nº 13.415/2017, foi feita sem a colaboração da sociedade, como garante a CF/1988 no artigo supracitado. Antes da versão final aprovada pela câmara dos deputados, havia um acúmulo da sociedade civil organizada, de estudantes e trabalhadores da educação que vinha sendo construído desde quando foi apresentado o projeto de lei nº 6.840/2013 (Ferrete, 2016). Prova disso foi a ampla mobilização e debates sobre qual seria o melhor caminho para uma reforma do Ensino do Ensino Médio e a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM).

Dentre as várias elaborações feitas pelo MNDEM, em dezembro de 2022 foi apresentado um documento ao Grupo de Transição de Educação²⁰ do então presidente eleito Lula da Silva, para o mandato de 2023 a 2026, em que as implicações da implementação da Lei nº 13.415/2017 foram categorizadas nas seguintes dimensões: trabalho docente; itinerários formativos; Formação Geral Básica; turno e ampliação da jornada escolar (tempo integral); carga horária na modalidade EaD; compreensão das orientações e conceitos estabelecidos para o chamado Novo Ensino Médio (MNDEM, 2022).

Continuando nossa análise junto a CF/1998, ainda no artigo 205 destaca que a “educação é um direito de todos e que deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O que estamos defendendo é que existe um falso discurso sobre a “liberdade de escolha” de que os estudantes teriam sobre seu futuro, sobre disciplinas a serem estudadas e sobre continuidade dos estudos ou formação técnica a partir dos itinerários formativos.

²⁰ Grupo de transição faz-se necessário quando haverá mudança de governo, seja no âmbito federal ou estadual. Esse intervalo é conhecido como período de transição, regulamentado pela Lei nº 10.609/2002.

O discurso da liberdade de mercado soa como pano de fundo de cada propaganda em favor do novo Ensino Médio que foi possível acompanhar nos meios de comunicação²¹, sobretudo nos governos anteriores a Lula da Silva (2023-2026). O poder de escolha e de decisão atravessa os objetivos educacionais como se o capitalismo fosse a única opção de organização socioeconômica. Apple (2003) nos explica que os neoliberais se apoderam de discursos como justiça social e equidade como se o mercado fosse o grande criador de oportunidades.

Subjacentes as políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na equidade e justiça social essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos que os querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores) (Apple, 2003, p.51)

Quanto ao desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania, como explica a CF/1988, entendemos que deveria estar relacionado a uma formação geral sólida, em articulação com o ensino propedêutico²² e a formação profissional, e não fazer parte de uma escolha, opção ou condução, uma vez que as opções não são plenamente democratizadas, ou seja, é uma falácia a propaganda de que os estudantes podem escolher o que estudar, como veremos com mais detalhes a partir do exame do estudo de caso.

A CF/1988 certamente avança no sentido de garantir a educação como direito ao pleno desenvolvimento da pessoa como processo educacional. O direito ao desenvolvimento pleno é fundamental no processo de humanização e de formação cidadã e, diante disso, estamos de acordo com Saviani (2008) sobre a natureza e especificidade da educação como processo de humanização, em que o estudante se apropria dos conhecimentos sociais, culturais, artísticos e políticos historicamente produzidos pela humanidade de forma coletiva e histórica. Para Saviani (2008, p.13), a educação deve, por um lado, identificar os elementos culturais para tornar os indivíduos da espécie humana (genéricos) em seres humanos singulares dentro de um processo de emancipação e, por outro lado, desenvolver formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

²¹ Cf. https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY, endereço eletrônico da propaganda do MEC sobre a liberdade de escolha no Ensino Médio. Acesso em: 18/02/2024.

²² O ensino propedêutico refere-se à formação escolar, com o objetivo principal de capacitar para o ingresso no ensino superior. Esse modelo educacional enfatiza o aprendizado de conteúdos acadêmicos tradicionais, como Matemática, Ciências, Linguagens e Humanidades, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e reflexivas (Saviani, 2008).

O governo de Michel Temer (2016-2028) deixou um caminho aberto para que a educação pública brasileira aprofundasse políticas de ajustes neoliberais, como explicam Dourado, Araújo e Pinho de Araújo (2023, p.894)

Com a eleição do presidente Bolsonaro, as ações governamentais direcionaram-se para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, por meio do reforço da agenda neoliberal e ultraconservadora, incluindo a retomada e o aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, a intensificação do processo de privatização do público e, portanto, mais retrocessos nas agendas das políticas públicas.

A conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017 veio também com outros mecanismos que impactaram toda a sociedade brasileira, dentre eles podemos citar a Emenda Constitucional nº 95/2016, que promoveu uma política de austeridade mediante ajustes fiscais conservadores, cortes orçamentários, contingenciamento, bloqueios financeiros, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017) e a proposição da Reforma da Previdência, que veio a ser aprovada no governo de Jair Bolsonaro.

No campo das discussões sobre os objetivos educacionais, se manteve a característica golpista, uma vez que houve um silenciamento dos processos participativos, como por exemplo a intervenção unilateral do governo de Michel Temer no Fórum Nacional de Educação (FNE) e o abandono do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) como referência para as políticas e ações de governo. Dourado, Araújo e Pinho de Araújo (2022) realizaram um estudo sobre os retrocessos no campo educacional nos últimos anos, intitulado Fórum Nacional Popular de Educação como espaço de luta e resistência propositiva no Brasil, em que apresentam um contexto de vandalização no que diz respeito aos espaços participativos.

Merece especial realce, nesse contexto de retrocessos, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, com forte impacto nas políticas e gestão da educação, em especial no PNE, resultando no não cumprimento de suas diretrizes, metas e estratégias. Nesse cenário, ocorreu frontal ataque às instâncias de participação por meio da intervenção unilateral do governo federal no FNE e na recomposição do CNE (Dourado; Araújo; Pinho de Araújo, 2022, p.895).

De acordo com o estudo de Dourado, Araújo e Pinho de Araújo (2022), houve uma política consequente do governo Michel Temer e Jair Bolsonaro no sentido de desarticular, de maneira unilateral, espaços de deliberação democrática e participativa.

Apple (2003) explica que os neoconservadores têm uma visão romântica do passado, em que as pessoas sabiam qual era o seu lugar, em que as classes sociais seguiam uma ordem natural da vida. E essa conexão dos neoconservadores e o neoliberalismo fez com que se acirrasse a disputa no campo ideológico principalmente na educação.

Dentre as políticas que estão sendo propostas por essa posição ideológica estão os currículos obrigatórios, ao nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um retorno a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da “tradição ocidental” patriotismo e variantes conservadoras na educação do caráter. Mas, por trás da invertida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas o apelo a um retorno, mas também – e isso é essencial – o medo do “Outro”. Esse medo expressa -se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhorias do padrão de qualidade (Apple, 2003, p.57).

Para este autor, os neoliberais estão profundamente comprometidos com o mercado, com a liberdade como opção individual e a defesa da propriedade privada. Os neoconservadores têm uma visão de passado edênico e de que o retorno das disciplinas tradicionais seriam a solução para estudantes e professores na atualidade. Os populistas autoritários são os fundamentalistas religiosos, geralmente evangélicos, e a nova classe média, são os gerentes e especialistas qualificados que defendem a sociedade do conhecimento (Apple, 2003).

Cabe ressaltar que esses grupos fazem parte de um mesmo campo político e que quando nos voltamos para o contexto histórico da implementação da reforma do NEM, assim como para a construção da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), fica muito fácil identificar cada grupo e sua atuação no MEC, no governo federal e na base aliada do governo que aprovou a Lei nº 13415/2017 e, posteriormente, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). O quadro 05, a seguir, busca explicitar alguns aspectos dessa identificação.

Quadro 5 - Identificação da direita brasileira que atua no campo educacional à luz das categorias de Michael Apple

Categorias	Identificação no Brasil
Neoliberais	Empresas e empresários e que gerenciam e negociam as reformas educacionais voltadas para a formação do homem para o mercado de trabalho, a exemplo do Instituto Unibanco e da Fundação Leman.
Neoconservadores	Agentes públicos que defendem a educação moral e cívico, educação domiciliar, cívico militar, escola sem partido e criaram o termo ideologia de gênero.
Populistas Autoritários	Parlamentares eleitos e ou em ascensão que utilizam as redes sociais para a disseminação de discursos que tem a religião como central e defendem a moral e os bons costumes (homens de bem). Geralmente disseminam discursos extremistas, de ódio e fakes News.
Nova Classe Média	Analistas e especialistas em dados quantitativos com o objetivo de reformar e diminuir o estado para beneficiar o mercado financeiro e educacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Apple (p.13, 2003).

A disputa ideológica nas práticas curriculares salta aos olhos quando temos um governo do campo político da extrema direita, Jair Bolsonaro (2019-2022), que tem como foco tanto a educação conservadora, ocasionando o avanço das escolas militarizadas, como o

crescimento de discursos extremistas contra a categoria dos professores e o campo ideológico da esquerda. Um exemplo disso é o fortalecimento do tema escola sem partido e o combate à chamada ideologia de gênero, assim como a abordagem do estado mínimo e, com isso, a facilitação para que setores privados da economia nacional e internacional aumentem a influência de forma direta e indireta no novo Ensino Médio.

Não somente do golpe institucional e midiático, que foi o responsável pelo avanço das medidas de austeridades no campo do poder público, mas toda a histórica que envolve o Regime Militar (1964-1985) e grupos e parlamentares saudosistas, assim como outros golpes de estado que pesam na história da jovem democracia brasileira. Mas um fator que foi fundamental para esse avanço está no campo ideológico do neoliberalismo.

No tocante a educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidência, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado agir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado (Libânio; Oliveira; Toschi, 2003, p.101).

Diante disso, compreende-se o empenho dos empresários da educação na participação dos debates públicos, produção de materiais didáticos e diversos tipos de assessorias educacionais acerca da reforma do Ensino Médio e homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio em dezembro de 2018 pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares (PSDB).

A compreensão histórico-crítica do contexto de aprovação da reforma é de grande importância para entendermos os objetivos educacionais, do projeto de educação e de sociedade. Quando nos remetemos às transformações históricas e sociais, percebemos que a sociedade é feita de movimentos e ciclos característicos, principalmente quando se trata do capitalismo e de suas fases. Portanto, concordamos com Libânio, Oliveira e Toschi (2003), quando nos explicam que

A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservador-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação (Libânio; Oliveira; Toschi, 2003, p106).

Nesse mesmo cenário político, social e econômico, foi elaborada a BNCC, que, em grande medida, complementa a reforma do Ensino Médio na mesma direção, tanto pelo caráter de atender as demandas do mercado de trabalho, quanto para formar cidadãos (consumidores) eficientes, competentes e competitivos, ou seja, formar o homem neoliberal.

2.1.1 Base Nacional Curricular Comum: foco no desenvolvimento das competências

Para a implementação do novo Ensino Médio, foram instituídas diversas Portarias e Resoluções, dentre elas a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por meio da homologação da Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Três versões da BNCC foram elaboradas, sendo que a última foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2 de abril de 2018.

A primeira medida foi a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. A Portaria nº 331/2018, teve como objetivo implementar a BNCC e viabilizar o apoio financeiro a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o suporte técnico às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs). Em meio a uma crise política, institucional e midiática, que atravessava o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), a terceira versão foi forjada e apresentada ao CNE, logo após o golpe de 2016, no governo do então presidente Michel Temer (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A implementação da BNCC ocorreu de forma continuada no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), do Partido Social Liberal (PSL).

A formulação e implementação da BNCC contou com agentes públicos como o MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como parcerias privadas: Gerdau, Natura, Santander, Bradesco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann (Macedo, 2014).

Nesse contexto, como instituição privilegiada nas discussões e elaboração da BNCC surge o Movimento Nacional Pela Base Curricular (MNBC), em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que aconteceu nos Estados Unidos (EUA), organizado e patrocinado pela Fundação Lemann e composto por instituições financeiras e empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outras (Macedo, 2014). Essas instituições financeiras defendem uma base nacional curricular comum, com o objetivo de uma formação gerencialista para o mercado e da educação por competências. São, pois, objetivos educacionais que se interrelacionam com o novo Ensino Médio e com o debate da sociedade do conhecimento.

É importante ressaltar que, em menos de vinte anos, tivemos aprovadas quatro propostas curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000), Orientações Curriculares (2006), Ensino Médio Inovador (2009), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2013) e recentemente a BNCC (2018). Todo esse movimento caracteriza o currículo como um campo de disputa ideológica para a formação da classe trabalhadora. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, no Brasil, mais de 80% dos estudantes do Ensino Médio matriculados estão na rede pública de ensino.

A BNCC em implementação tem fundamentação na formação voltada para o trabalho, que visa o desenvolvimento de competências a partir de um modelo de ensino prescritivo e em consonância com o sistema avaliativo de larga escala focado no desempenho dos estudantes.

Quando dizemos que a BNCC tem uma compreensão acrítica do conceito de competência, estamos falando de uma área de estudo que iniciou no Brasil nos anos 1990, relacionando esse conceito com os saberes dos trabalhadores introduzido pela Ergologia²³ e Ergonomia²⁴. Diante disso, faz-se necessário saber separar o debate ideológico capitalista e instrumental, assim como pesquisas que têm os saberes como elemento fundamental.

Sobre o debate das competências, vimos um movimento que, de um lado fazia apologia à competência a partir de uma argumentação favorável ao sistema produtivo capitalista e, de outro, se consolidava uma literatura crítica que tomava o termo competência como negativo por definição, tendendo a contrapor competência e qualificação no Brasil.

No estudo de Daisy Moreira Cunha e Alvez, “Da Atividade humana entre Paidéia e Politeia: saberes, valores e trabalho docente” (2012), os autores apresentam elaborações da abordagem ergológica do trabalho, que destaca a importância do trabalho a partir da compreensão de atividade humana com foco no trabalho e nos saberes docentes. Nesse sentido a compreensão sobre competência profissional passa pelas contribuições da ergonomia de base francófona e as contribuições da abordagem ergológica do trabalho.

Quando pensamos em competência e desenvolvimento de habilidade para a formação profissional isolados de construções sócio-históricas, desconsideramos o trabalho como

²³ Ergologia é uma disciplina que estuda, a partir de uma compreensão histórica de homem e do trabalho como atividade humana, os saberes dos trabalhadores confrontando com os conhecimentos científicos. Ou seja, o debate entre o real e o vivido do trabalho, entre o trabalho real e o trabalho prescrito.

²⁴ Ergonomia é a disciplina que estuda situações no trabalho com o objetivo de melhorar a qualidade de trabalho e a qualidade de vida.

atividade humana. Esse debate é levantado pelos autores Cunha e Alvez (2012) sobre o trabalho docente.

A questão que se coloca desde o início é o lugar da atividade humana na sua interação com o meio técnico, social e historicamente construído, cultural. Nesse processo, as diversas competências se manifestam durante a atividade de trabalho, bem como o processo de sua aquisição (Cunha e Alvez, 2012, p.25).

Para a Ergologia, pensar o trabalho como atividade humana exige uma complexidade de análise que requer auxílio do campo das ciências humanas e da história. A competência entra como elemento constitutivo do trabalho e logo da atividade humana, não sendo o fim ou início como privilegia o debate posto na BNCC (2018). “Assim, quando pensamos a competência humana no exercício profissional, os ingredientes dessa competência desvelam dimensões na relação entre o homem e o meio de vida e trabalho” (Cunha e Alvez, 2012, p.26).

Para a BNCC,

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.08)

Na BNCC, o foco está no desenvolvimento de competências, que devem assegurar as aprendizagens essenciais previstas pelo documento. Porém a ideia de priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades não surge no contexto da terceira versão da BNCC, mas está presente nos objetivos educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁵, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)²⁶ e no Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE)²⁷.

Quais as lições a tirar sobre o debate acerca das competências e sua relação com a qualificação profissional? Inicialmente, é pensar o sentido primeiro da competência, é que ser

²⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu documento oficial O Futuro da Educação e das Habilidades: Estrutura da Educação 2030 (2018), estabelece o ensino baseado em competências como uma prioridade global, incentivando sua implementação nos sistemas educacionais dos países membros e parceiros. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

²⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Relatório de Monitoramento Global da Educação – 2015, apresenta os objetivos estratégicos para a educação global, enfatizando o desenvolvimento de competências essenciais como forma de promover a inclusão e a qualidade educacional. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>.

²⁷ O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), por meio do estudo Fatores Associados à Aprendizagem na América Latina e no Caribe (2010), analisa a qualidade da educação na região, destacando a importância das competências e habilidades como critérios centrais para a avaliação e aprimoramento dos sistemas educacionais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186808>.

competente é ser capaz em determinada situação, ser capaz de responder no aqui e agora aquilo que está sendo demandado, dentro de um campo profissional (Schwartz e Durrive, 2010). Schwartz²⁸ e Durrive (2010) trabalham o termo da qualificação profissional por três dimensões: social, conceitual e experimental. Social diz respeito ao reconhecimento social da competência da qualificação em que existe uma hierarquização moral, ou julgamento social do que se entende como trabalho qualificado. O outro aspecto tem a ver com teoria, a dimensão conceitual. E a experimental é a mobilização do conceitual para as situações concretas.

Para Schwartz e Durrive (2010), a problemática da competência inflaciona apenas a experimental e tende a secundarizar a dimensão conceitual e social. Na obra “A Pedagogia das Competência: autonomia ou adaptação?” (2001), de Marise Ramos, busca também fazer a análise de que no Brasil existe uma supervalorização para a dimensão experimental como é identificado também na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2007), de Demerval Saviani.

Quando buscamos o debate do desenvolvimento das competências no campo educacional, identificamos a matriz epistemológica em dois campos muito próximos, o escolanovismo e o construtivismo, porém que se afunilam nos conhecimentos produzidos por Piaget, autor que se tornou a base do aprender a aprender. O que vai diferenciar a Escola Nova do Construtivismo são as elaborações de Piaget sobre a psicologia genética de base epistemológica nos processos de aprendizagens (Saviani, 2007).

O construtivismo entende que o processo de aprendizagem acontece a partir da ação ou seja, “a inteligência não é um órgão que imprime conhecimento, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói o conhecimento” (Saviani, 2007, p.433). Porém, com o processo de adaptação ao sistema produtivo, assim como no fortalecimento do campo teórico pós-moderno que se reconfigurava na década de 1990, houve também uma reorientação sobre as bases do construtivismo, se tornando neoconstrutivismo, que, agora essencialmente individual, prioriza a inteligência sensorio-motora em detrimento da inteligência conceitual centrada na pragmática da experiência cotidiana (Saviani, 2007).

Daí podemos identificar como o discurso de desenvolvimento das competências ganha espaço no campo pedagógico brasileiro. Apesar de ser um campo teórico que se desenvolve na

²⁸ Yves Schwartz, filósofo e ergonomista francês, é reconhecido por sua abordagem ergológica da atividade humana, que investiga como os trabalhos como os trabalhadores mobilizam saberes e ajustam normas no cotidiano do trabalho. Sua obra em normas institucionais e a experiência subjetiva dos trabalhadores, busca Schwartz, Yves. Reconhecimentos do trabalho: para uma abordagem ergológica. Paris: PUF, 2012.

década de 1960, de matriz behaviorista, seus conhecimentos se conectam com os estudos de Piaget assim como com o neoconstrutivismo, a partir da compreensão de que as “competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo segundo Piaget de equilíbrio e acomodação” (Saviani, 2007, p.435).

Resumidamente, Saviani (2007) decifra que a pedagogia das competências é apenas outra fase da pedagogia aprender a aprender, sedimentada pela chamada sociedade do conhecimento, em que o objetivo é:

(...) dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo etimológica dessa palavra se encontram à “mão invisível do mercado”. (Saviani, 2007, p.437).

A BNCC é influenciada por segmentos dos setores privados nacionais, mas também a nível internacional, expresso nas práticas curriculares de países como Austrália, Portugal, França, Polônia e Estados Unidos da América. Claramente, o documento da BNCC expressa, a partir de uma visão limitante sobre desenvolvimento de competências dos estudantes e a partir dos quatro pilares da educação no século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. O estudante deve desenvolver competências “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2018, p. 13).

Assim como na elaboração da BNCC, o novo Ensino Médio, aguça o interesse das fundações e grupos empresariais que promovem uma disputa pelos fundos públicos oferecendo assessorias para as secretarias de educação estaduais e distrital para a construção de livros didáticos, construção de políticas educacionais, esquemas de gestão, nas avaliações educacionais, nas remodelações de currículos, na formação continuada e formação de professores, bem como no financiamento da educação.

Quando as instituições financeiras e grupos empresariais participam tanto da elaboração de propostas educacionais, assim como da construção de reformas educacionais, ocasionam dois problemas graves para a classe trabalhadora: a financeirização do interesse público da educação para interesses privados e a implementação de uma educação empresarial, que reforça as desigualdades sociais.

A implementação da BNCC ocorreu de forma mais acelerada do que a reforma do Ensino Médio, que apesar de parecerem movimentos distintos, fazem parte de um mesmo

processo de flexibilização curricular. São diversas as formas de individualização, porém, com um mesmo objetivo, tornar o indivíduo competente para enfrentar os desafios da chamada sociedade do conhecimento, mas sem qualquer garantia de empregabilidade e logo de reais condições de sobrevivência. Lembrando que, como afirma Arnaldo Antunes (2012), em trecho da letra da música dos Titãs, “a gente não quer só comida, queremos diversão e arte”.

2.2 PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO NACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: PORTARIAS, RESOLUÇÕES E APORTES FINANCEIROS

O ano de 2018 foi o principal ano de implementação do novo Ensino Médio. A primeira Portaria nº 649, de 10 de junho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Essa Portaria teve por objetivo auxiliar estados e o distrito federal “na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais.” (Brasil, 2018).

Na Portaria nº 649/2018, identificamos a metodologia do apoio técnico, do aporte financeiro e das formações para implementar a BNCC. O documento está estruturado em quatro eixos: apoio técnico e financeiro às escolas, apoio à implementação das escolas modelo, integração das redes, e monitoramento e avaliação. Segundo o site do MEC, de 2018 até 2022, o governo já havia disponibilizado cerca de R\$ 360 milhões a mais de 4 mil escolas de todo o país. Nessa mesma portaria, identifica-se também as características das escola-pilotos para iniciarem a implementação do novo Ensino Médio já em 2019, como é o caso da escola campo desta pesquisa. Segundo o Documento Orientador da Portaria nº 649/2018 as escola-pilotos têm por objetivo:

Iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular, que permitirá a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar, as ações nas diversas dimensões que compõe o processo de implementação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando adaptações necessárias nas escolas (Brasil, 2018, p.17).

Para ser escola-piloto e receber os recursos empreendidos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a rede estadual ou federativa deveria ter no mínimo 30% das unidades escolares participantes do Programa Fomento a Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para as unidades escolares, elas devem estar dentre os seguintes requisitos: ser participante do programa Ensino Médio Inovador, ser escola em tempo integral e não receber

recurso do Programa Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, unidades que já iniciem ou que tenham jornada acima de 5hs, e obrigatoriamente disponibilizar mais de dois Itinerários Formativos.

Em seguida, no dia 4 de outubro de 2018, foi aprovada a segunda Portaria nº 1024/2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, aprovado pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), aprovado pela Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018²⁹.

Posteriormente, outras portarias e resoluções que dizem respeito a distribuição dos recursos públicos para a implementação do novo Ensino Médio foram enviadas. Primeiro, a resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE nº 21/2018, aprovada em 14 de novembro de 2018, que destina os recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE para a escolas estaduais que estão em implementação do novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Segundo, a Resolução do Conselho Deliberativo (CD)/FNDE/MEC nº21/2018, de 14 de novembro de 2018, que determina que a prioridade para escolas receberem o financiamento é de que estejam em pelo menos um grupo dos seguintes critérios (Brasil, p.06, 2018)

- I – Atenda às modalidades de ensino educação escolar indígena, educação escolar quilombola ou educação do campo;
- II – Atenda a estudantes de ensino médio regular no período noturno;
- III – apresente Indicador de Nível Socioeconômico – INSE baixo ou muito baixo, ou outro critério de vulnerabilidade social conforme disposto no documento orientador;
- IV – Seja a única a oferecer o ensino médio no município; e
- V – Tenha até cento e trinta estudantes matriculados no ensino médio.

Os valores repassados para as escolas beneficiadas para custeio e capital foram um valor fixado em R\$ 20 mil por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170 como base no último Censo Escolar da Educação Básica por número de matriculados. Esses valores devem ser gastos com objetivo restrito para a construção de uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). Os recursos financeiros e o PFC seriam monitorados pela plataforma do PDDE Interativo com base no Plano de Acompanhamentos de Flexibilização Curricular (PAFC)

²⁹ Essa Portaria estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

conforme disposto no art. 6º da Portaria MEC nº 1.024, de 2018. Receberiam ainda um acréscimo de 10% as escolas que estivessem em algum dos seguintes critérios.

Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE baixo ou muito baixo, conforme dados do Inep, ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no Documento Orientador, tiverem carga horária anual inferior a mil horas, conforme censo do último ano; participarem do Centro Nacional de Mídias; oferecerem modalidades de educação escolar indígena, educação escolar quilombola ou educação do campo; ou sejam as únicas escolas de ensino médio de seus municípios e tenham menos de cento e trinta estudantes de ensino médio matriculados (Brasil, p.08, 2018).

Em 6 de dezembro de 2019, outro incentivo financeiro foi autorizado para escolas em período integral de Ensino Médio implementarem o novo Ensino Médio. Por meio da Portaria nº 2.116/2019, se estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa Portaria foi autorizada pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub (PBM), que instituiu que a proposta pedagógica para escolas de tempo integral do Ensino Médio deveria ter “por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do novo ensino médio” (Brasil, 2019, p.01.).

Como condições para o recebimento deste novo recurso, a secretaria estadual ou distrital de educação deveria apresentar um plano de implementação de ampliação de carga horária e flexibilização curricular com duração de três anos com início em 2020, conforme a Lei nº 13.415, de 2017. Os critérios de elaboração do Plano de Implementação estariam disponíveis no sítio eletrônico (www.mec.gov.br) ou em módulo específico do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC. Segundo a Portaria nº 2116/2019, as escolas que aderissem ao novo Ensino Médio em 2020 deveriam realizar a “conversão de todas as turmas da primeira série do ensino médio no primeiro ano de implementação do programa, chegando a todas as séries do ensino médio ao final do terceiro ano de implementação” (Brasil, p.12, 2019).

O Plano de Implementação disponibilizado no site do Ministério da Educação (MEC) apresenta um documento em formato PDF, com 14 páginas, estruturado em tópicos. Nele, são detalhados os programas de fomento à implementação, o cronograma de execução, as frentes de apoio e os resultados de uma pesquisa realizada pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio.

No entanto, o documento apresenta lacunas significativas, pois não explicita claramente seus objetivos educacionais, a metodologia da pesquisa utilizada nem os referenciais

teóricos que fundamentam a proposta. Essa ausência compromete a transparência e a possibilidade de uma análise crítica sobre os impactos da reforma.

A figura a seguir ilustra o cronograma de implementação extraído do documento Implementação do Ensino Médio, parte do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, que orienta as etapas de implantação da reforma.

Figura 2 - Cronograma de Implementação da reforma do novo Ensino Médio



Fonte: Documento Implementação Novo Ensino Médio (SEB/MEC).

É lamentável que uma reforma dessa dimensão e com tamanho impacto na formação da classe trabalhadora tenha um documento de implementação tão esvaziado e empobrecido na concepção de educação, objetivos educacionais, concepção de formação de sujeito e sociedade.

Em 16 de novembro de 2021, foi aprovada a Resolução CD/FNDE/MEC nº 22, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas públicas estaduais e distritais com o objetivo de implementar o Programa Itinerários Formativos. Nessa resolução, é orientado que a prestação de contas seja feita com gasto de 50% de despesas de custeio e 50% de despesas de capital, e não consta os valores, pois identifica-se que os valores destinados dependem de outros orçamentos como consta na citação abaixo.

A assistência financeira de que trata esta Resolução correrá por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE e ficará limitada aos valores autorizados na ação específica, observados os limites de movimentação, empenho e

pagamento da programação orçamentária e financeira anual do Governo Federal, e condicionada aos regramentos estabelecidos na Lei Orçamentária Anual – LOA, na Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e no Plano Plurianual – PPA do Governo Federal e à viabilidade operacional. (Brasil, 2022, p.05).

Abaixo, segue a sistematização das Portarias e resoluções relacionadas aos aportes financeiros até o momento da pesquisa para a implementação do novo Ensino Médio em 2023, antes do pedido de paralização da implementação pelo presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Quadro 6 - Portarias e Resoluções sobre os aportes financeiros para a implementação do novo Ensino Médio

Resolução e Portaria	Objetivo
Portaria MEC nº 649 de 10 de julho de 2018	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Essa Portaria teve por objetivo auxiliar estados e o distrito federal
Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018	Essa Portaria estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa
Portaria MEC nº 1024/2018, de 04 de outubro de 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
Resolução CD/FNDE/MEC nº 21/2018 de 14 de novembro de 2018	Destina os recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE para a escolas estaduais que estão em implementação do NOVO EM e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
Portaria MEC nº 2.116/2019 de 6 de dezembro de 2019	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017
Resolução CD/FNDE/MEC, nº 22, 16 de novembro de 2021	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas públicas estaduais e distritais com o objetivo de implementação do Programa Itinerários Formativos

Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal> visitado 22/03/2023

A implementação do novo Ensino Médio nos estados e no Distrito Federal foi acompanhada por dois principais mecanismos: as consultorias contratadas pelo Ministério da Educação (MEC) e a auditoria operacional coordenada pelos Tribunais de Contas.

Em 2022 e 2023, o MEC lançou editais para a seleção de consultores individuais, cujo papel era assessorar as secretarias estaduais de educação no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Essa iniciativa integrou o Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, vinculado ao Acordo de Empréstimo do Banco Mundial (nº 8812-BR e nº 8813-BR). Os consultores contratados atuaram em diversos estados e no DF, realizando diagnósticos sobre o andamento da reforma e identificando desafios e avanços no processo de implantação do NEM.

Vale ressaltar que esses profissionais assinaram termos de confidencialidade, o que impediu a divulgação pública dos dados levantados durante suas consultorias. No estado de Mato Grosso (MT), por exemplo, uma das consultoras responsáveis foi a professora Ester Assalin. No entanto, não há clareza sobre a produção de um relatório final por parte do MEC que sistematize os resultados desse acompanhamento.

Outro mecanismo de monitoramento da implementação do Novo Ensino Médio foi a auditoria operacional coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em parceria com tribunais de contas estaduais, como o do Estado do Acre. Essa auditoria teve como foco avaliar o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Médio, considerando o impacto das mudanças curriculares e estruturais promovidas pela reforma. No entanto, o relatório final da auditoria não inclui dados de todos os estados da federação, sendo necessário um estudo aprofundado para verificar quais estados foram contemplados e quais indicadores foram analisados.

Com a mudança de governo e a crescente mobilização de setores acadêmicos e sociais contra a reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação, sob a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), suspendeu o cronograma de implementação do NEM e lançou uma consulta pública para avaliar seus impactos. Esse processo foi regulamentado pelas Portarias nº 399 e nº 408, ambas de 8 de março de 2023, e teve como objetivo coletar opiniões de diferentes atores da sociedade, incluindo professores, estudantes, gestores educacionais e especialistas.

A partir dos dados obtidos na consulta pública, o governo federal apresentou uma proposta de reformulação da Lei nº 13.415/2017, que tramitou na Câmara dos Deputados e foi sancionada pelo presidente Lula (2023-2026). Contudo, diante de um parlamento predominantemente neoliberal e neoconservador, que tem entre suas pautas a defesa da flexibilização curricular e a ampliação da influência do setor privado na educação pública, há ainda desafios significativos para alterações substanciais na política educacional vigente.

De acordo com o Projeto de Lei Orçamentária Anual (LOA)³⁰ de 2023, enviado ao Congresso Nacional em 31 de agosto de 2022, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) previu cortes significativos na educação³¹, atingindo especialmente a Educação Infantil e a Educação Básica. A projeção indicava uma redução de 96% no orçamento destinado à educação infantil

³⁰ Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) 2023 – Ministério da Economia | Governo Federal Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/projeto-de-lei-orcamentaria-anual>

³¹ "Orçamento 2023: Educação básica perde quase R\$ 1,1 bilhão" – Folha de S. Paulo, 09/05/2022 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/orcamento-2023-educacao-basica-perde>

e um corte de 34% na Educação Básica, representando R\$ 1.096 bilhões a menos no programa “Educação Básica de Qualidade”. O impacto foi ainda maior na educação infantil, previsão cuja orçamentária caiu para R\$ 5 bilhões, uma redução de 96% em relação a 2021. Além disso, os cortes afetariam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, segundo a proposta, ficariam fora da Lei do Teto de Gastos, resultando em um orçamento limitado para pouco mais de R\$ 7 bilhões.

A LOA sofreu um corte drástico de 97% nos recursos destinados à infraestrutura das escolas públicas, reduzindo o orçamento de R\$ 119,1 milhões para apenas R\$ 3,45 milhões. Esse corte impacta diretamente a construção, ampliação, reforma e adequação das escolas, comprometendo ainda mais as condições estruturais da educação pública. Além disso, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a merenda escolar³² teve seu orçamento congelado pelo quinto ano consecutivo, sob a justificativa de que um reajuste seria contrário ao interesse público, agravando a crise alimentar entre os estudantes da rede pública.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para o mandato 2023-2026, uma das primeiras ações foi articular, ainda antes da posse, a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Transição no Congresso Nacional. Essa medida garantiu a manutenção dos valores anteriormente destinados à educação, permitindo a recomposição de parte do orçamento³³ e evitando um colapso ainda maior no financiamento do setor educacional.

O processo de implementação do novo Ensino Médio acontece em um cenário pandêmico, extremamente problemático no que diz respeito às aulas virtuais, com documentos e formações online esvaziados de concepções de educação, ou seja, um dificultador para a compreensão da reforma por parte dos professores e gestores. Como se não fosse o bastante, o governo Jair Bolsonaro vetou o projeto de lei da Câmara do Deputados que previa 3,5 bilhões para garantir o acesso à internet de alunos e professores da rede pública de ensino devido à pandemia e a ampliação de aulas online.

³² Por Jornal Nacional disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/01/governo-veta-reajuste-e-valor-da-merenda-de-creches-e-escolas-publicas-fica-igual-pelo-5o-ano-seguido.ghtml>

Acesso: 01 de set. 22.

³³ Lei Orçamentária Anual (LOA) 2023, aprovada pelo Congresso Nacional Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/loa/loa-2023>

Figura 3 - Ilustração da página da Câmara do Deputados



Fonte: Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas> Acesso: 08 mar. 25.

No período de implementação do novo Ensino Médio, ocorreram no governo Jair Bolsonaro (2019-2022) quatro trocas de Ministro da Educação, além de casos de corrupção na pasta. Dentre as acusações destaca-se o caso de Milton Ribeiro, religioso de caráter conservador, que foi acusado de levar dezenas de prefeitos a reuniões no MEC e cobrar propina para facilitar repasse de verbas para seus municípios. As propinas envolviam dinheiro, ouro em barras e até compra de bíblias para conseguirem a liberação das verbas federais. De acordo com a denúncia³⁴, os valores eram de R\$ 15 mil a R\$ 40mil, e havia até compras de bíblias com fotos do então ministro para facilitar a liberação dos recursos. Essa situação demonstra a falta de compromisso com a educação brasileira, mas, para além disso, um avanço de uma educação conservadora, tecnicista e golpista aliada a uma reforma educacional esvaziada de criticidade.

2.2.1 Itinerários Formativos na reforma do novo Ensino Médio

Um dos grandes desafios enfrentados pela reforma do Ensino Médio tem sido a implementação dos Itinerário Formativos. Evelyn Koetter realizou o estudo “Implantação da proposta do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura” (2022), em que os dados de busca utilizados vieram do Google Scholar, da base Scielo e da Plataforma Sucupira. Ao considerar o pouco material de análise até o momento de sua pesquisa, a autora entende que isso se deve pelo tempo recente da implementação, porém, é possível identificar alguns pontos

³⁴ Jornal Estadão Propina em ouro, via bíblia e no pneu: entenda o escândalo dos pastores e ‘gabinete paralelo no MEC. Estadão, São Paulo, 23/09/2022. <https://www.estadao.com.br/politica/propina-em-ouro-via-biblia-e-no-pneu-entenda-o-escandalo-dos-pastores-e-gabinete-paralelo-no-mec/> Acesso em: 01/12/2023.

de atenção, assim como elementos problemáticos na implementação dos Itinerários Formativos a partir da literatura produzida.

Os Itinerários Formativos são a grande flexibilização curricular, em que se encontra a complexidade do objetivo educacional presente nessa política. A proposta das Escolas de Tempo Integral tem grande semelhança curricular com a proposta do novo Ensino Médio, uma vez que estas já trabalhavam com a disciplina de Projeto de Vida e Eletivas, tendo como parâmetro a prática pedagógica do protagonismo juvenil.

Em Goiás, no ano de 2013, foi implementado o Projeto Jovens do Futuro³⁵ para escolas de tempo integral de Ensino Médio e, desde então, tem sido uma política de governo, com forte avanço no número de escolas nesse projeto. Diante disso, em alguns estados a flexibilização curricular para o formato de Itinerários Formativos teve início já em 2020 com as escolas pilotos, e em outros locais em 2022, obrigatoriamente.

A partir da pesquisa de Koetter (2022), a autora identifica que apesar de avaliar experiências que estão em implementação já se pode identificar complicadores no que diz respeito a ausência de diálogo, “gestão democrática, discussão com a comunidade escolar, dentre outros do gênero, estejam ainda tão distantes da prática escolar, o que implica em grande controvérsia em relação a aquilo que é proposto pelos documentos norteadores” (Koetter, 2022, p.01).

Meses após a apresentação da última versão da BNCC, houve a atualização das diretrizes do novo Ensino Médio a partir da Resolução 03/2018, apresentada em 21 de novembro de 2018 e publicada no Diário Oficial da União, sob responsabilidade dos órgãos: MEC, CNE e Câmara de Educação Básica (CEB). Houve também a Portaria nº1.432/2018, publicada no dia 28 dezembro de 2018, que estabeleceu os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme prevê as novas diretrizes para o Ensino Médio.

A mudança inicial é a divisão do currículo entre núcleo comum se configura como formação geral básica a todos os estudantes brasileiros, compondo com no máximo 1.800h.

³⁵ O Programa Jovem de Futuro foi implementado no estado de Goiás em 2013 para escolas de Ensino Médio em tempo integral. Desenvolvido em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Ministério da Educação (MEC) e coordenado pelo Instituto Unibanco, o programa visa aprimorar a qualidade do ensino médio por meio de práticas de gestão escolar e metodologias pedagógicas inovadoras. Em 2022, o programa celebrou 10 anos no estado, consolidando-se como referência na melhoria do desempenho escolar. INSTITUTO UNIBANCO. Programa Jovem de Futuro comemora 10 anos em Goiás. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/programa-jovem-de-futuro-comemora-10-anos-em-goias>. Acesso em: 11 de mar de 24.

Nesse novo arranjo curricular³⁶ existe a obrigatoriedade somente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. A outra parte denominado de Itinerário Formativo, tem carga horária de 1.200hs e é composto por componentes curriculares como Projeto de Vida, disciplinas eletivas e trilhas formativas ou de aprofundamento.

Atualmente, as escolas devem cumprir 3.000 horas de ensino ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica e 1.200 horas para os Itinerários Formativos, distribuídas em 1.000 horas anuais.

No entanto, com a posse do governo Lula (2023-2026) e as pressões da sociedade civil e da comunidade acadêmica, essa organização curricular foi reformulada. Além disso, a lista de disciplinas obrigatórias foi ampliada, incluindo agora português, matemática, educação física, arte, sociologia, filosofia, inglês, ciências da natureza e ciências humanas. O espanhol continua como disciplina optativa. Nas matérias optativas, cada escola deverá oferecer itinerários em pelo menos duas áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática e Ciências. Essas mudanças entrarão em vigor a partir do início do ano letivo de 2025.

A mudança na gestão federal reacendeu os debates sobre a necessidade de revisão ou revogação da reforma. A pressão pela interrupção do novo Ensino Médio partiu tanto da sociedade civil organizada quanto da comunidade acadêmica, mobilizando setores diversos em um embate político significativo. Nesse contexto, duas grandes frentes se consolidaram. De um lado, movimentos estudantis, sindicatos de professores e pesquisadores da educação defenderam a revogação integral da reforma, argumentando que o modelo adotado aprofundou desigualdades e precarizou o ensino público. De outro, encontraram-se o MEC, a base governamental no Congresso Nacional e instituições privadas ligadas à educação, que sustentaram a necessidade de ajustes pontuais, defendendo a flexibilização curricular e os itinerários formativos como avanços na personalização do ensino e na capacitação de estudantes para as demandas do mercado de trabalho.

Ao longo dos oito primeiros meses do atual governo Lula (2023-2026), o Ministério da Educação (MEC)³⁷ empregou diversos instrumentos para consultar a sociedade sobre o novo

³⁶ Agência Senado

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica#:~:text=Novo%20modelo%20questionado,carga%20hor%C3%A1ria%20de%20disciplinas%20tradicionais>. Visitado: 12 de mar. 25.

³⁷ Fonte: Agência Senado

Ensino Médio. Pelo canal criado no aplicativo de mensagens WhatsApp, foram ouvidas 139.159 pessoas, entre as quais 102.338 estudantes, 1.075 jovens não identificados como estudantes, 30.274 professores e 5.480 gestores. Adicionalmente, 11.024 pessoas participaram da consulta on-line por meio da Plataforma Participa + Brasil.

Além das consultas virtuais, o tema foi debatido em diversos espaços institucionais, incluindo o Encontro Nacional de Estudantes, 12 webinários, quatro audiências públicas e cinco seminários. O MEC também recebeu contribuições de 16 entidades e sete documentos com análises e proposições sobre a reforma. As mudanças sugeridas pelo MEC foram submetidas à avaliação do setor educacional e integraram uma proposta oficial, que foi ser enviada ao Congresso Nacional.

A Lei nº 14.945/2024, sancionada após o processo de debates sociais, acadêmicos e políticos, introduz modificações na estrutura do Ensino Médio brasileiro, revogando parcialmente os dispositivos da Lei nº 13.415/2017. As mudanças propostas visam corrigir distorções provocadas pela reforma anterior, especialmente no que se refere à fragmentação curricular, à desvalorização das disciplinas da formação geral e à limitação do acesso ao conhecimento científico e crítico por parte dos estudantes da escola pública.

Uma das principais alterações trazidas pela nova legislação é a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que passa de 1.800 para 2.400 horas. Com isso, busca-se garantir uma formação sólida e abrangente, com foco nas disciplinas que compõem as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Consequentemente, a carga horária destinada aos Itinerários Formativos foi reduzida de 1.200 para 600 horas, contendo uma excessiva flexibilização e a fragmentação curricular promovida anteriormente.

Outro ponto de destaque da nova lei é a revalorização de disciplinas essenciais, como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, que passam a ser novamente obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. A disciplina de Espanhol, embora mantida como optativa, conta agora com incentivo à sua oferta pelas redes de ensino.

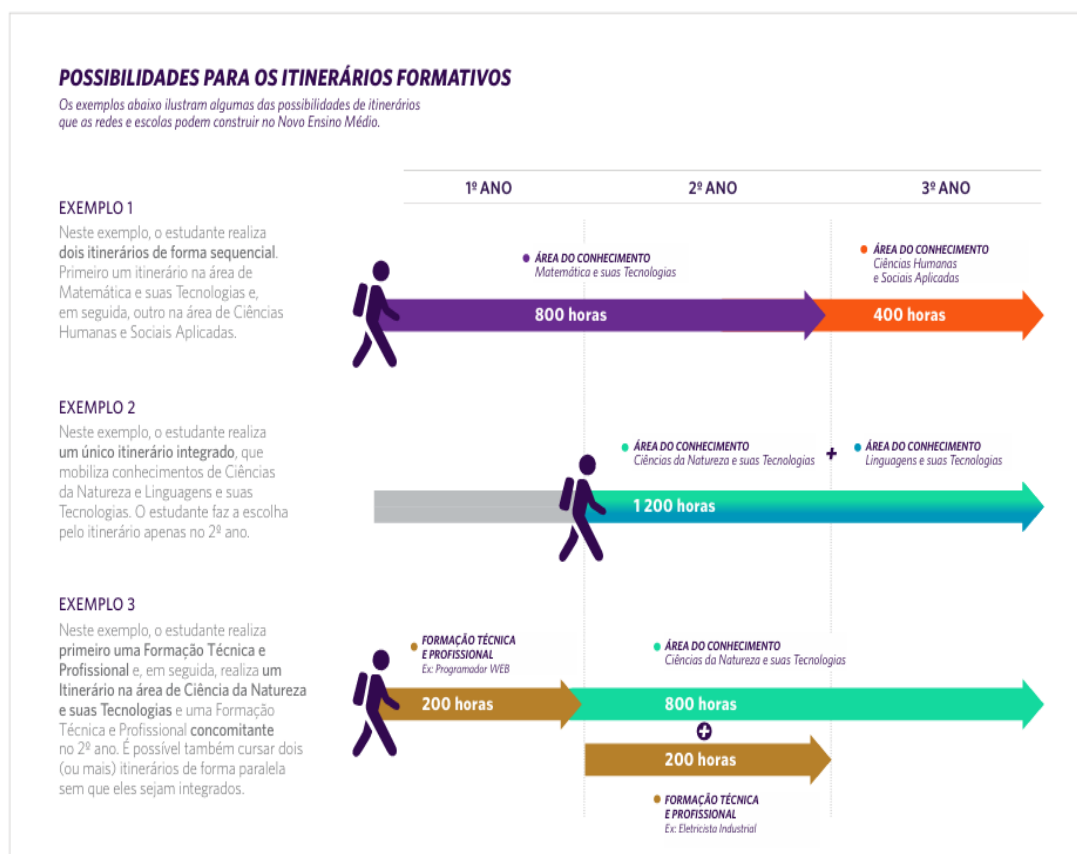
No que diz respeito à oferta de formação técnica e profissional, a nova legislação estabelece limites mais rigorosos, determinando que ela só poderá ser oferecida dentro dos

itinerários formativos, respeitando o limite de 1.200 horas e garantindo a obrigatoriedade de 2.400 horas para a FGB. Essa medida busca evitar a substituição da formação geral por uma formação meramente técnica e específica ao mercado, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Além disso, a lei reforça a importância da participação social e da formação docente, exigindo que os currículos escolares sejam feitos com ampla escuta da comunidade escolar e garantindo formação, sobretudo no que diz respeito à implementação das novas diretrizes.

Por fim, a implementação das mudanças está prevista para o ano letivo de 2025, com cronograma de transição definido pelo Ministério da Educação (MEC), que também será responsável por promover nova consulta pública e garantir a participação social no processo de reestruturação curricular.

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, elaborado pelo MEC e pelo CNE, são explicadas três maneiras que os Itinerários Formativos podem funcionar.

Figura 4 - Possibilidades para os Itinerários Formativos



Fonte: Guia de Implementação do novo Ensino Médio (2022).

As disciplinas eletivas, no contexto do Novo Ensino Médio, são componentes curriculares que se estruturam em projetos semestrais organizados pelos professores, geralmente de forma mais flexível e criativa. Diferentemente das disciplinas da Formação Geral Básica, não compõem a média final dos estudantes, embora integrem a carga horária regular dos docentes. Nessas atividades, os estudantes têm a possibilidade de escolher os temas com os quais mais se identificam, o que é frequentemente associado à ideia de protagonismo juvenil. No entanto, os conteúdos abordados nas eletivas não precisam estar, necessariamente, vinculados à área de formação do professor ou ao currículo acadêmico tradicional da escola, o que levanta questionamentos sobre sua função pedagógica. Em alguns casos, essas disciplinas podem ser ministradas por instituições parceiras externas, fora do espaço escolar, o que amplia o escopo da oferta, mas também pode fragilizar a intencionalidade formativa e o acompanhamento pedagógico desses componentes.³⁸ Já as Trilhas de Aprofundamento dos Itinerários Formativos segundo o site³⁹ da SEDUC serão ministradas para estudantes da 2ª e 3ª série e, no caso de Goiás, “são disciplinas que aprofundam em aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, como: comunicação, agronegócio, energia e alimentação” (Goiás, 2022).

Segundo a Portaria nº1432/2018 o Itinerário Formativo é:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (Brasil, 2018, p.01).

A Portaria nº1.432/2018 descreve que as secretarias municipais, estaduais e do Distrito Federal devem ofertar ao menos dois itinerários formativos diferentes em uma mesma cidade que tem apenas uma escola e que este Itinerário Formativo deve ser escolhido junto à comunidade escolar, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem expressos em competências e habilidades nos termos da BNCC e articulando os conhecimentos das disciplinas que foram excluídas da formação geral básica do currículo anterior. Segundo a Portaria nº1.432/2018, os Itinerários Formativos devem ser elaborados a partir de quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e

³⁸ Essa Informação foi divulgada na Live de Implementação da BNCC intitulada de em Orientações práticas para Elaboração de Itinerários Formativos.

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=sJQzzNwMt3U>

³⁹ https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/trilhas-de-aprofundamento/#:~:text=As%20trilhas%20de%20aprofundamento%20dos,regras%20que%20envolvem%20cada%20etapa. Visitado: 08/03/2025

empreendedorismo. Cada Itinerário Formativo deve estar relacionado às habilidades gerais e habilidades específicas da BNCC. No entanto, sua implementação enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente diante das desigualdades regionais e das críticas ao discurso empreendedor na educação.

Entre os principais desafios, destaca-se a infraestrutura precária, uma realidade em muitas escolas públicas, que carecem de laboratórios, bibliotecas equipadas e acesso à internet, dificultando a execução de atividades experimentais e criativas. Além disso, o currículo sobrecarregado e a redução da carga horária das disciplinas propedêuticas podem levar a uma abordagem superficial dos eixos, limitando seu impacto real na formação dos estudantes. Outro entrave é a baixa articulação com a realidade local, uma vez que a proposta curricular não considera as limitações socioeconômicas e as oportunidades restritas de algumas regiões, tornando o ensino distante das possibilidades concretas de inserção profissional.

O eixo de empreendedorismo apresenta críticas ainda mais contundentes. Ao ser promovido como solução para a empregabilidade juvenil, ele frequentemente desloca a responsabilidade do desemprego e da desigualdade social para o indivíduo, desconsiderando a necessidade de políticas públicas que garantam trabalho digno. Além disso, ao incentivar o empreendedorismo sem um olhar crítico para as relações econômicas, a proposta pode naturalizar a precarização do trabalho, ignorando que grande parte dos trabalhadores informais no Brasil são classificados como “empreendedores” sem acesso a direitos trabalhistas. A falsa ideia de autonomia e inovação também se destaca como um problema, pois a iniciativa empreendedora muitas vezes depende de capital inicial, rede de contatos e incentivos governamentais, fatores que não estão ao alcance da maioria dos estudantes das escolas públicas.

Outro ponto crítico é a ausência de um debate estruturado sobre o mercado de trabalho, exploração e desigualdade. Ao não promover essa reflexão, o eixo de empreendedorismo pode reforçar uma visão idealizada e meritocrática do sucesso individual, ignorando a luta por direitos trabalhistas e políticas de inclusão social. Dessa forma, sem uma reestruturação que considere as reais condições dos estudantes e do mercado de trabalho, a implementação desses eixos corre o risco de aprofundar desigualdades educacionais e sociais, ao invés de promover um ensino significativo e transformador.

Segundo a Portaria nº 1.432/2018, o objetivo do Itinerário Formativo é:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;

- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
 - Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
 - Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes terem uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.
- (Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em: 08 de abr. 25).

Na página do MEC⁴⁰, onde encontramos o painel de monitoramento da implementação do novo Ensino Médio, encontramos orientações para a construção de cinco itinerários formativos: Ciência da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Cada Itinerário Formativo deverá aprofundar seus conhecimentos nas seguintes disciplinas conforme o quadro 07, a seguir:

Quadro 7 - Itinerários Formativos para implementação do novo Ensino Médio

Itinerário Formativos	Componentes Curriculares
Ciência da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, da Física e da Química.
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Formação Técnica e Profissional	O aluno encontrará na Formação Técnica e Profissional a perspectiva da formação humana integral.

Fonte: Brasil. MEC (2022) <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 02/04/2023

O que se apresenta na Resolução nº 03/2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sobre a oportunidade de escolha pelos estudantes do Itinerário Formativo, é de difícil execução, em razão das condições estruturais, físicas, equipamentos e recursos humanos das escolas brasileiras.

No estudo realizado por Koetter (2022), a autora identifica que existe uma diferença importante a ser considerada, as escola-pilotos que foram indicadas para serem pilotos, assim como o caso do CEPI Professor Pedro Gomes, em Goiás, tiveram facilidade em fazer as primeiras mudanças curriculares. Porém, as escolas fora do espectro de “unidade modelo”

⁴⁰ <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio> Visitado: 21/08/24.

enfrentam severas dificuldades no quesito estrutura física da escola, assim como problemas identificados como a falta de diálogo sobre a proposta do que seria o Itinerário Formativo.

Ou seja, era totalmente esperado encontrar neste levantamento, uma série de problemas ligados a estrutura física e humana das escolas, assim como as graves falhas no processo de discussão, mediação e eleição das propostas, mas chama a atenção como um elemento não material, que não carece de investimento financeiro, demonstra tamanha relevância: a falta de diálogo nas variadas instâncias tem aparecido como um elemento deveras complicador do processo (Koetter, 2022, p.195).

A liberdade de escolha promovida pelo governo de Goiás no contexto da reforma do Ensino Médio revela-se contraditória diante do fechamento de mais de 10 mil vagas no período noturno. A realocação compulsória de estudantes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstra que, na prática, não houve autonomia real para aqueles que precisam conciliar trabalho e estudo, sendo provocada uma mudança que não atenderia plenamente às suas necessidades educacionais.

Os relatos dos estudantes abordados apontam para um cenário de desinformação e ausência de planejamento, uma vez que muitos não estavam em idade comprometida para a EJA e não foram comunicados anteriormente sobre a alteração. Essa medida revela um descompromisso com a realidade dos alunos trabalhadores, que, além de enfrentarem dificuldades socioeconômicas, encontram novas barreiras para manter sua trajetória escolar.

Outro impacto relevante é a desigualdade na preparação para avaliações como o Enem e o Ideb. A migração transportada para a EJA pode comprometer o desempenho acadêmico desses estudantes, pois o modelo e a carga horária dessa modalidade do Ensino Médio regular, facilitando as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho qualificado.

Figura 5 - Denúncia de fechamento de turno em escolas estaduais noturnas

☰ 🔍

O Popular

ÚLTIMAS CIDADES POLÍTICA ESPORTE MAGAZINE ECONOMIA MUNDO VÍDEOS CAMINHADA

Educação manda 10 mil alunos do ensino médio para a EJA em Goiás

Estado fez mudança após fechar turmas noturnas. Tempo na escola cairá pela metade. Pais e alunos reclamam de medida e afirmam que não foram avisados com antecedência

Gabriella Braga
10 de maio de 2023 às 21:57
Modificado em 11/05/2023, 14:56

Fonte: Jornal O Popular Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/educac-o-manda-10-mil-alunos-do-ensino-medio-para-a-eja-em-goias-1.3027193> Acesso: 15 de maio 23.

Outra situação problemática que se apresenta nos Itinerários Formativos é a impossibilidade da aplicabilidade da lei, segundo a Resolução nº 03/2018 de que cada escola deve oferecer até três Itinerários Formativos. Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município, em áreas distintas, ou seja, a igualdade de acesso ao conhecimento fica prejudicada, uma vez que em muitas cidades goianas e brasileiras temos apenas uma escola estadual, ou seja, os estudantes serão tolhidos de aprenderem as demais áreas do conhecimento que são aprofundadas na possibilidade de outros arranjos curriculares que estão sendo ofertados pela Lei nº 13.415/2017.

O artigo 206 da CF/1988 descreve que um dos princípios de ensino é a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e analisamos esse formato de Itinerário Formativo como inconstitucional, por não garantir aos estudantes acesso aos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade a partir de uma formação geral sólida e propedêutica que, com uma preparação geral básica, seria capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. O fechamento do Ensino Médio noturno no caso de Goiás, a exclusão de disciplinas clássicas, o fatiamento do currículo fez com que estudantes deixem de ter acesso aos conhecimentos básicos gerais de forma igualitária nas condições de acesso e permanência como diz a CF/1988.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, e isso requer pensar que esta etapa deve estar atenta a uma formação que seja universal, propedêutica e com possibilidade de ter uma habilitação profissional em cursos integralizados, a exemplo do que ocorre nos Institutos Federais, assim como explica no artigo 22 da LDB.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Outro princípio de ensino que os itinerários formativos ferem a CF/1988 é o princípio do padrão de qualidade, pois, como será garantido o padrão de qualidade com uma formação geral básica de apenas três disciplinas obrigatórias (Matemática, Língua Portuguesa e Inglês) e o restante do currículo fatiado e diferenciado em todo o território brasileiro? É possível que, em uma mesma rua, os estudantes tenham acesso a conhecimentos totalmente distintos. Foram substituídos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento crítico dos estudantes em

prol de disciplinas eletivas com pouca ou nenhuma relevância para o desenvolvimento da cidadania, democracia. Isso caracteriza um rebaixamento da Educação Básica da classe trabalhadora, conforme garante ainda o Artigo 35 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No estudo apresentado por Libâneo no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste (julho, 2010), o autor discute a dualidade educacional existente entre a formação oferecida às filhas e filhos da classe trabalhadora e aquela destinada aos alunos das escolas particulares. Nesse contexto, Libâneo utiliza a expressão “a escolha que sobrou para os pobres”, que se encaixa perfeitamente na análise da suposta liberdade de escolha defendida na reforma do Ensino Médio.

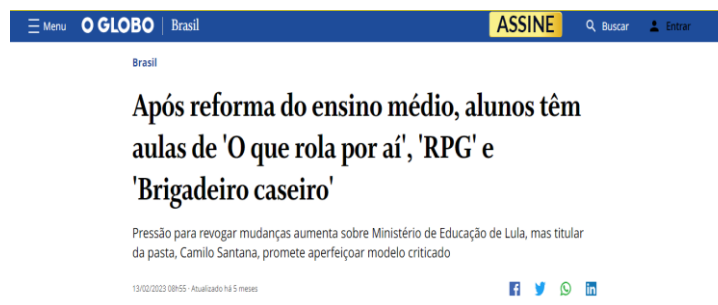
A implementação do Novo Ensino Médio, particularmente em Goiás, evidenciou uma lógica de restrição do direito à educação. O fechamento de milhares de vagas no período noturno, acompanhado da transferência compulsória de estudantes para outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não ampliou as possibilidades educacionais — ao contrário, limitou o acesso para grande parte da juventude trabalhadora. Jovens que não dispõem de condições para frequentar a escola em tempo integral viram-se privados da anunciada "liberdade de escolha", elemento amplamente divulgado no discurso oficial da reforma. Na prática, foram empurrados para alternativas que, muitas vezes, não correspondem às suas necessidades concretas de formação, nem dialogam com suas trajetórias de vida.

Essa realidade confirma a crítica de Libâneo (2010) sobre o caráter excludente da educação pública brasileira, onde a suposta flexibilização curricular não democratiza o ensino, mas sim restringe possibilidades para os estudantes mais vulneráveis, reafirmando a estrutura histórica de desigualdades no sistema educacional.

Em uma reportagem realizada pela revista Exame, publicada em 13 de fevereiro de 2023, revelou-se que História, Sociologia e Educação Física perderam carga horária e obrigatoriedade curricular, e agora disciplinas eletivas como “O que rola por aí”, “RPG”,

“Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets AS” e “Arte de morar” compõem a grade curricular de estudantes do Ensino Médio nas redes públicas do país.

Figura 6 - Sobre os Itinerários Formativos do novo Ensino Médio



Fonte: Jornal O Globo (2023). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtm> Acesso em: 12 de abr. 23.

O novo Ensino Médio fraciona a formação geral básica em dois sentidos, primeiro dividindo o currículo da Educação Básica, através da BNCC para o ensino fundamental e a BNCC para o Ensino Médio, causando uma descontinuidade dos objetivos educacionais e da formação geral básica. E, segundo, na subtração da formação geral básica através dos itinerários formativos. Avaliamos que a implementação do novo Ensino Médio em nível de estrutura organizacional na esfera nacional, por meio de pareceres e resoluções, tem se dado de forma acelerada e sem o acompanhamento necessário, que requer esta reforma de tamanha importância ocasionado em dificuldades nos estados, municípios e distrito federal para colocarem em prática a legislação.

A partir das análises realizadas com base em reportagens e na literatura e na legislação apresentada neste tópico, torna-se evidente que, além da inaplicabilidade da Lei nº 13.415/2017 devido às características territoriais e estruturais da educação pública brasileira, a maior perda pedagógica resultante da reforma do Ensino Médio foi a subtração de conhecimentos e disciplinas essenciais para a formação crítica, a emancipação dos estudantes e o fortalecimento da cidadania. A exclusão ou redução de componentes curriculares fundamentais compromete o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, enfraquecendo a escola como espaço de formação integral.

Diante desse cenário, concordamos com a análise da senadora pernambucana, professora e sindicalista Tereza Leitão (PT), que, em entrevista ao canal Focus Brasil, classificou o novo Ensino Médio como um verdadeiro estelionato pedagógico. Essa expressão

sintetiza o descompromisso da reforma com a qualidade educacional, pois, ao invés de promover a democratização do ensino, o que se observa é a fragmentação curricular, o esvaziamento do conteúdo e a transferência da responsabilidade pelo aprendizado para os próprios estudantes, sem oferecer condições reais para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Dessa forma, a implementação dessa reforma representa um retrocesso para a educação pública, reforçando desigualdades e restringindo o acesso ao conhecimento, especialmente para os jovens da classe trabalhadora.

2.3 ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CARACTERIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO”

Busca-se realizar nesse tópico uma caracterização e análise do Ensino Médio no estado de Goiás, tendo por base alguns indicadores educacionais a partir do Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa caracterização do Ensino Médio no estado de Goiás destaca, dentre os indicadores, o número de matrículas, o número de escolas, as estratégias de desenvolvimento desse nível de ensino e as principais políticas de estado e de governo.

Em Goiás, a SEDUC e o Conselho Estadual de Educação (CEE) não ofereceram resistência ao processo de implementação do Novo EM, mas ficou evidente que a rede não estava preparada para tais mudanças e com tamanha celeridade, pois a pandemia e outras debilidades principalmente estruturais e pedagógicas da rede inviabilizaram a concretização da reforma com maior eficiência, eficácia e efetividade.

De acordo com o Censo Escolar divulgado no início de 2023, o estado de Goiás apresentou, entre os anos de 2018 e 2021, um crescimento progressivo no número de matrículas no Ensino Médio da rede pública. No entanto, essa tendência foi interrompida em 2022, ano de retomada das aulas presenciais após o período mais crítico da pandemia de COVID-19. Nesse contexto, observou-se uma redução significativa no número de estudantes matriculados, passando de 221 mil para 209 mil alunos, indicando um possível reflexo das desigualdades aprofundadas durante o ensino remoto, da evasão escolar e das dificuldades enfrentadas por muitos jovens para retornar à escola. Esses dados evidenciam os desafios estruturais da permanência no Ensino Médio, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Tabela 1- Ensino Médio em Goiás de 2018 a 2022 em período parcial e integral

Ano	Parcial	Período Integral
2018	175.191	13.731
2019	177.552	15.561
2020	190.368	18.183
2021	190.052	22.136
2022	167.146	34.828

Fonte: Censo confirma redução de alunos em 2022

Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar (2022), Goiás mantém um percentual significativo de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio, embora haja variações nos índices entre regiões do estado. A taxa de conclusão da Educação Básica até os 19 anos, tanto em nível estadual quanto na capital, Goiânia, apresenta resultados superiores à média nacional, indicando avanços, mas também desigualdades persistentes no acesso e na permanência. Em 2022 o estado de Goiás conta com aproximadamente 1.043 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, sendo 554 Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) e 82 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMGs), os quais atendem, juntos, a mais de 100 mil estudantes em todo o território goiano. Esses dados refletem a ampliação da oferta educacional em diferentes modalidades, embora ainda existem desafios em relação à equidade, à evasão escolar e à qualidade do ensino ofertado.

Mesmo após o MEC noticiar, em junho de 2023, o encerramento do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (Pecim), 19 estados manifestaram que manteriam esse modelo de ensino na rede pública local, dentre eles o estado de Goiás. O que nos remete ao caráter conservador, elitista e higienista da educação pública do governo do estado de Goiás. Segundo o estudo publicado por Alves e Oliveira (2022), a eleição e o governo de Ronaldo Caiado, já no seu primeiro mandato (2019-2022), remetem-se a práticas para a educação básica como uma;

(...) ‘perspectiva cívica’ e um discurso ‘moralizante’, com a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional e do Hino de Goiás nas escolas, um alinhamento entre Estado e igreja muito presente em várias ações do governo estadual e o destaque às escolas estaduais militarizadas. (Alves; Oliveira, 2022, p.94).

Neste momento de nosso estudo, é importante fazer uma caracterização da educação no estado de Goiás, uma vez que as escolas cívico militares são utilizadas como referência de qualidade de ensino e algumas delas foram escolhidas também como escolas piloto para a implementação do novo Ensino Médio. Porém, o discurso de qualidade das escolas

militarizadas se contradiz com o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (2024), que a nível de escolas públicas os Institutos Federais, Centro de Educação de Período Integral (CEPIs) e escolas estaduais regulares apresentaram desempenho igual ou superior do que muitas escolas cívico-militarizadas, apesar de controversa a base de cálculo do Ideb para mensurar a qualidade de ensino, assim como os métodos dessas avaliações estandardizadas.

Em agosto de 2023, o presidente Lula da Silva (2023-2026) sancionou a lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, que institui o programa Escola em Tempo Integral e com o objetivo de ampliar para 3,2 milhões o número de matrículas em todo o país até 2026 e alcançar a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que determina estratégias e metas para serem implementadas de 2014 a 2024. A meta 6 estabelece a necessidade de ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. O estado de Goiás ficou em primeiro lugar no número de escolas de tempo integral, de acordo com o Censo Escolar de 2022, pois são 915 escolas de Tempo Integral e, dentre estas, 554 são Centro de Período Integral para o Ensino Médio.

Outros dados relevantes dessa pesquisa dizem respeito a evasão escolar e abandono, já que a diminuição desses índices está presente tanto no PNE (2014-2024) quanto em justificativas da implementação do novo Ensino Médio. Evasão escolar é diferente de abandono escolar, o primeiro é quando o estudante, aprovado ou reprovado, não se matricula no ano seguinte. Já o abandono é quando o estudante não frequenta mais as aulas durante o ano letivo e não retorna no próximo ano. Quanto ao índice da evasão escolar, um dos números para a base de cálculo do IDEB, em 2022, início oficial da implementação do novo Ensino Médio estado de Goiás, a taxa foi de 8,6%, o que equivale a 35.000 alunos fora da escola. Sobre os dados de abandono no ano de 2022, em Goiás o Ensino Médio teve o segundo menor índice de abandono escolar no Brasil, com 1,8%, (Censo Escolar, 2022).

De fato, os índices de evasão escolar e abandono no ensino médio sempre foram um gargalo na educação brasileira e têm sido considerados nas reformas educacionais. No PNE (2014-2024), é a meta 03 que diz a respeito diretamente sobre a questão da evasão escolar como ponto de tensão: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos” (Brasil, 2014), elevando a matrícula em até 85%. A nível nacional, em 2021 a universalização estava em 95%, porém a conclusão e a frequência estavam em 74,5% (Brasil, 2022).

Na pesquisa realizada para Unesco (2022), observa-se que 1,5 milhão de jovens no Brasil estavam com cerca de dois anos atrasados nos estudos no ensino médio, um dos fatores para o abandono escolar. No entanto, segundo essa mesma pesquisa, um dos principais motivos de evasão e abandono escolar dentre jovens de 15 e 17 anos é a necessidade de trabalhar. Entre homens os números foram de 51,6% dentre idade de 14 a 29 anos, já as mulheres de 14 a 29 anos os principais motivos foram também a necessidade de trabalhar e com 24%, gravidez precoce. Porém outros motivos também surgem durante a pesquisa, relacionados muitas vezes com a ausência do estado e com o machismo estrutural.

Uma das medidas que a SEDUC/GO argumenta sobre a diminuição da evasão escolar e do abandono no ensino médio foi o lançamento do programa Conectividade Móvel em maio de 2023, com investimento de mais de R\$ 83 milhões nas escolas públicas. O programa destina a distribuição de tablets e chips de dispositivos móveis para alunos e professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes estadual e municipal, ou matriculados nas escolas das comunidades quilombolas e indígenas. Em ambos os programas os estudantes devem ter cadastro no Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico).

Segundo a SEDUC/GO, tanto os índices de evasão escolar quanto os de abandono diminuíram nos últimos anos devido também ao programa de bolsa estudantil de 10 parcelas mensais no valor de R\$ 111,92, como pré-requisito a frequência mínima de 75% e média bimestral mínima de 6,0 nas aulas. Em 2023, a bolsa foi estendida para os 9º anos do ensino fundamental e prorrogada até 2026 para todos os estudantes.

Os estudantes do sistema público estadual, desde 2021, recebem os kits escolares, com uniformes, materiais escolares e agendas. No ano de 2024, receberam Chrome books, computadores entregues em regime de comodato e a capa dos cadernos é estampada com figuras que representam a cultura e a história de Goiás e as belezas do Cerrado.

Percebe-se que as justificativas sobre os “bons resultados” identificados pela SEDUC/GO não passam pela implementação do novo Ensino Médio, inclusive ainda não há dados tabulados disponíveis sobre o processo da implementação do novo Ensino Médio que associe o aumento da qualidade de ensino, aumento no número de matrículas e diminuição da evasão e abandono escolar com o novo Ensino Médio.

A valorização do plano de carreira e a garantia de boas condições de trabalho para os profissionais da educação são fatores determinantes para a qualidade do ensino. De acordo com Saviani (2007) e Libâneo (2004), a progressão na carreira e o reconhecimento profissional não

apenas motivam os docentes, mas também contribuem para um ambiente escolar mais estruturado e produtivo.

Por outro lado, a precarização das condições de trabalho docente compromete diretamente a qualidade do ensino. Tardif (2014) e Gentili e Oliveira (2013) destacam que jornadas exaustivas, infraestrutura inadequada e poucas oportunidades de formação desmotivam os profissionais e impactam negativamente o desempenho dos estudantes. O relatório de Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - Talis (2018) aponta que o Brasil ainda enfrenta dificuldades em atrair e reter professores, principalmente devido à falta de incentivos financeiros e à desvalorização da carreira docente.

A desvalorização dos professores também aprofundou as desigualdades educacionais, conforme demonstrado por Freitas (2014) e Apple (1989). Em condições precárias de trabalho, os docentes acabam sendo direcionados para contextos escolares mais vulneráveis, o que agrava as dificuldades de aprendizagem dos estudantes dessas regiões. No Brasil, a Lei do Piso Salarial do Magistério (Lei nº 11.738/2008) representou um marco na tentativa de valorização da profissão, reafirmando a relação direta entre remuneração adequada e qualidade educacional. No entanto, ainda há desafios na efetiva implementação da lei, sobretudo em estados e municípios que não cumprem integralmente o piso nacional da categoria.

No ano de 2023, apesar do governo do estado ter noticiado o pagamento do piso salarial dos professores, ele foi pago somente para professores que recebiam abaixo do valor do piso. Ou seja, aqueles professores que por motivos de qualificação profissional como especialização, mestrado e doutorado não foram contemplados com o aumento salarial, pois devido às gratificações, recebem acima do piso. Isso faz com que haja um desestímulo quanto à progressão na carreira docente em decorrência da qualificação acadêmica.

2.3.1 O início da implementação do novo Ensino Médio em Goiás

Nesta sessão, busca-se percorrer os momentos que se têm registros sobre a implementação do novo Ensino Médio em Goiás. Para isso, utilizou-se a seguinte estratégia: primeiro visitou-se o site da SEDUC/GO com o objetivo de investigar as primeiras publicações sobre a temática; em seguida, observou-se as notícias nos principais jornais de circulação do estado. Feito isso, analisa-se os três principais documentos: o Parecer COCP – CEE 18461 N° 32/2021, o Plano de Implementação novo Ensino Médio em Goiás (2021) e o Plano de Implementação dos Itinerários Formativos em Goiás (2021).

No ano de 2018, logo após a aprovação da lei nº 13.415/2017, o governo do Estado de Goiás, juntamente com a SEDUC/GO, deu início às movimentações da flexibilização curricular a partir da BNCC, assim como das novas diretrizes para o Ensino Médio. O que nos apresenta é que tanto a SEDUC/GO quanto o Conselho Estadual de Educação (CEE), não ofereceram resistência à implementação da proposta.

Em 20 de agosto de 2018, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO) disponibilizou questionários virtuais para estudantes, pais/responsáveis e docentes, com o objetivo de coletar percepções sobre a proposta do novo Ensino Médio. Os formulários estruturaram-se em três partes:

1. Perfil sociodemográfico dos participantes;
2. Avaliação do Ensino Médio vigente na época;
3. Conhecimento prévio sobre os itinerários formativos, o Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio.

Os questionários eram anônimos e, segundo análise da pesquisa, tiveram um caráter diagnóstico, e não participativo. Apesar de terem sido divulgados como um instrumento para construção coletiva, não havia espaço para sugestões, questionamentos ou apontamentos, limitando-se a um levantamento de dados sem abertura para contribuições diretas. Segundo a SEDUC/GO, o objetivo do formulário era:

“Entender melhores os anseios e necessidades de você, estudante, para ajudar as escolas e a Secretaria de Educação a promover melhorias que tornem sua sala de aula mais conectada com o mundo atual e com seu Projeto de Vida” (Goiás, 2019, p.01).

Contudo, a estrutura da consulta não possibilitou um debate efetivo ou a participação ativa da comunidade escolar no processo de formulação da reforma, o que levanta questionamentos sobre sua real intencionalidade e impacto nas decisões educacionais.

Nos três questionários, as questões sobre os perfis sociodemográficos praticamente foram as mesmas. O que muda é sobre a percepção do Ensino Médio e conhecimentos prévios da reforma. No questionário de 25 questões para docentes, o que nos chama atenção é a terceira parte. Há um enfoque sobre a disciplina de projeto de vida, sobre a BNCC e sobre qual área de conhecimento gostariam de trabalhar como Itinerário Formativo. Questões como “Quem você acha que deveria trabalhar o desenvolvimento do Projeto de Vida dos Estudantes?” e “Qual área de conhecimento você tem mais afinidade e experiência para atuar em um Itinerário Formativo?” (SEDUC-GO, 2018). Desconsideram a formação inicial dos professores, uma vez

que questões como essas não dão luz sobre possibilidade, pelo contrário, intensifica as dúvidas em decorrência do novo formato curricular.

Para os estudantes, o questionário tem 39 questões, na terceira parte sobre o Novo EM, existe uma prioridade no tema de educação técnica profissional como, por exemplo, “Você gostaria de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio?”, “Você gostaria de fazer cursos técnicos, aqueles que levam até 2 anos para sua conclusão e receber um certificado técnico?” “Você gostaria de fazer cursos técnicos de curta duração, que podem ser feitos em 1 ano, apesar de não oferecerem uma certificação?” “Onde você gostaria de fazer a Formação Técnica e/ou Profissional?” e “Quando você gostaria de fazer a Formação Técnica e/ou Profissional?” Em contrapartida identificamos apenas uma questão que menciona curso superior: “Qual área de conhecimento você teria mais interesse em se aprofundar visando sua formação superior? (Marque até duas alternativas.)” (SEDUC-GO, 2018). Nesta última questão é assinalado para marcação as áreas de conhecimento.

As questões finais giram em torno dos elementos estruturantes do novo Ensino Médio, como, por exemplo, “Você gostaria de ter um tempo específico, durante as aulas, para desenvolvimento de seu Projeto de Vida no Ensino Médio?”, “O que deve ter no desenvolvimento do Projeto de Vida? (Marque até três alternativas.)” “Quando você gostaria de começar a escolher parte das disciplinas que irá cursar no Ensino Médio?” (SEDUC-GO, 2018). Ou seja, percebam que essas questões não apresentam possibilidades, mas induzem ao que já estava em processo de implementação.

Por fim, quanto ao questionário dos estudantes, foi questionado ainda se os estudantes gostariam de videoaulas, “Você gostaria de ter aulas em vídeo com professores (as) especialistas em suas áreas, sempre com um professor presente na sala de aula?” “O que você gostaria de aprender nessas aulas em vídeos? (Marque quantas alternativas achar necessário.)” (Goiás, 2018). Esse flanco de “videoaulas” abre a possibilidade da secundarização dos professores, aulas remotas e privatizações, pois, apesar de termos utilizado videoaulas durante a pandemia, avaliamos que o ensino presencial ainda tem melhores resultados.

Nos questionários de pais/mães/responsáveis e comunidade escolar, as questões giram em torno de identificar os conhecimentos prévios sobre o novo Ensino Médio e os objetivos educacionais do estudante. Um questionário de 21 questões em que são valorizados conhecimentos sobre a BNCC, sobre a importância do projeto de vida e da conclusão do ensino

médio. Nenhuma questão aberta, ou que induza a responsabilidade do papel dos pais tanto na construção do novo “modelo” de escola, quanto na elaboração de novas propostas de ensino-aprendizagem.

Ao ler os questionários, identificamos que existe um enfoque no indivíduo, no que individualmente se tem interesse, porém, dentro da proposta da reforma. Do ponto de vista dessa tese, teríamos mais condições de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes se considerássemos o desenvolvimento da sociedade em conjunto, assim como a oportunidade de indicação de outras estratégias. “É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas (Kramer, 1999, p.21).

Em novembro de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) divulgou que mais de 45 mil estudantes participaram da consulta pública voltada ao Novo Ensino Médio. O público-alvo da pesquisa incluiu estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. No entanto, os dados obtidos não foram amplamente socializados, sendo divulgados apenas de forma parcial, com percentuais disponíveis no site oficial da SEDUC/GO. A partir da análise publicada, observou-se que as principais demandas apontadas pelos estudantes dizem respeito ao Projeto de Vida, à formação técnica e profissional e à preparação para o mercado de trabalho e para o Novo Ensino Médio. Contudo, é importante destacar que tais demandas já estavam previamente indicadas no próprio instrumento de pesquisa.

De acordo com os dados disponibilizados, 88% dos estudantes manifestaram interesse em destinar parte da carga horária escolar à construção do Projeto de Vida. Em relação às disciplinas eletivas, 38% prefeririam escolher no início do Ensino Médio, enquanto 30% optariam por decidir após maior segurança sobre suas escolhas e 24% gostariam de selecionar as disciplinas apenas após conhecerem todas as possibilidades ofertadas. Ainda segundo o levantamento, 41% dos respondentes demonstraram interesse em formação técnica e profissional. Em outro recorte, 25% dos estudantes expressaram preferência pelo ensino noturno, enquanto 51% optaram pelo ensino regular no período matutino.

Os dados sobre os questionários dos docentes, dos pais e/ou responsáveis e da comunidade não foram divulgados. Sobre os questionários, é importante salientar duas questões específicas na dinâmica desse questionário. Primeiro, é salutar toda estratégia que envolva a consulta da comunidade escolar uma vez que se pretende mudar a configuração da última etapa

da educação básica. Porém, um questionário fechado, sem espaço de amplo diálogo ou debates, tem pouco comprometimento com a construção coletiva da proposta educacional. Diante disso, estamos de acordo com Kramer (1999) que explica que a proposta educacional é uma aposta que deve ter envolvimento de todas as pessoas que serão afetadas, mas não é qualquer envolvimento ou um envolvimento direcionado, mas sim uma construção coletiva.

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (Kramer, 1999, p.21).

Outro ponto de atenção que se deve refletir é quanto ao formato dos questionários. Nota-se uma semelhança nas perguntas e no bloco de questões. As crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidade escolar são parte de realidades específicas dentro de uma mesma comunidade e de uma proposta curricular que devem ser consideradas ao serem questionadas. A construção democrática deve seguir em direção à superação das relações de poder já impostas socialmente.

É preciso que se compreendam crianças, jovens e adultos inseridos e produtores de história e cultura, que se concebiam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases, efêmeras, que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação. É preciso, ainda, compreender e respeitar a criança, o jovem, o adulto, nas suas particularidades e diferenças, mas garantindo uma mesma qualidade, sem a qual se estaria apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo e tantas outras formas de preconceito sempre contrárias à democracia (Kramer, 1999, p.22).

A socialização dos dados coletados através de uma tabulação publicizada também é um caminho para a construção coletiva de uma proposta curricular, é necessário esse retorno à comunidade, já que os dados foram coletados. Isso faz parte do processo também de compreensão da própria comunidade escolar sobre o seu papel diante das transformações na escola e na educação. Esse retorno à comunidade escolar pode possibilitar

conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão” (Kramer, 1999, p.22).

Em Goiás, a ampliação da carga horária teve início em 2020 para 596 escolas da 1ª série consideradas escolas piloto, cabendo destacar que foi em período de pandemia. Percebam que a ampliação da carga horária tendo como referência a reforma curricular do novo Ensino

Médio, acontece antes da formulação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, requisito do MEC, e da elaboração do Documento Curricular de Goiás para o EM (DC-GOEM) baseado na BNCC, também requisito do MEC, que foi aprovado somente em outubro de 2021.

A matriz curricular dessas escolas foi pensada a partir da BNCC, segundo a superintendente de Ensino Médio da SEDUC/GO, Osvany Gundim, em uma entrevista concedida a comunicação da própria Secretaria, “essa distribuição de carga horária foi a saída encontrada para iniciar a implantação do Novo Ensino Médio antes mesmo da conclusão do Documento Curricular”. As escolas que iniciaram o ano de 2020 com o aumento da carga horária se configuraram da seguinte forma:

Para os alunos da 1ª série, 23 horas de aula da base (componentes curriculares obrigatórios e comuns a todos os estudantes) e 7 horas de itinerários formativos, a parte flexível do currículo, composta por Projeto de Vida, eletivas e trilhas de aprofundamento (Goiás, 2020).

Rolon (2022) realizou uma pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio nos estados de Ceará, Paraná e Goiás e, além da revisão de literatura, fez entrevistas com gestores, representantes das secretarias de educação e professores. Em uma das entrevistas, um gestor de Goiás externalizou que a escola em que trabalha, iniciou o ano de 2020 com a proposta enviada da SEDUC/GO, mas por falta de condições de implementar, foi necessário voltar à matriz curricular anterior.

A pandemia atrasou o calendário de implementação do novo modelo, de acordo com os gestores da Seduc-GO. Um gestor goiano relatou o processo no seu estado: em 2020, iniciou-se a implementação da nova arquitetura curricular do ensino médio no 1º ano. Com a suspensão das aulas e a adoção do ensino remoto, sua equipe avaliou que não seria possível seguir com o novo modelo naquele ano. Em 2021, a Seduc-GO retomou a mesma matriz com que havia iniciado o ano anterior (Rolon, 2022, pg.21).

Rolon (2022) identificou ainda que as escolas piloto e que receberam auxílio do PDDE conforme o Programa de Apoio ao Ensino Médio (Promem)⁴¹, lançado em 2018, “patinaram” na implementação por vários fatores, dentre eles, as dificuldades que vieram junto com a pandemia: aulas remotas e a falta de acompanhamento técnico e pedagógico do MEC. “Os gestores entrevistados apontaram dificuldades no apoio prestado pelo MEC às secretarias

⁴¹ O Programa de Apoio ao Ensino Médio (PROEM) foi uma iniciativa do governo federal brasileiro, criada em 2005, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas do país. O programa oferece suporte técnico e financeiro para a implementação de projetos pedagógicos inovadores, priorizando a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social. Entre seus principais objetivos estavam a redução da evasão escolar, a melhoria da aprendizagem e o estímulo à participação estudantil em atividades extracurriculares. Além disso, o PROEM incentivou a formação continuada de professores e a adoção de metodologias ativas. Descontinuado em 2011, suas diretrizes influenciaram programas subsequentes voltados à educação pública. Para mais informações, recomendamos consultar documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

estaduais, entre 2019 e 2020, devido, principalmente, à rotatividade de responsáveis por levar a cabo a reforma” (Rolon, 2022, p.20).

A pesquisa também revela que, no estado de Goiás, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO) optou por adiar a implementação da nova matriz curricular em 2020, iniciando sua aplicação apenas em algumas unidades escolares no ano de 2022. Uma das principais dificuldades observadas nesse processo, conforme analisado por Rolon (2022), refere-se às limitações enfrentadas durante o período de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), regulamentado pela Resolução nº 02/2020 do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Esse contexto impactou diretamente a reorganização curricular e o planejamento pedagógico nas escolas. Esse movimento de desaceleração da implementação pode ser acompanhado por meio da cronologia disponibilizada no site oficial da SEDUC/GO, onde se observam interrupções e alterações no cronograma inicial previsto para a nova matriz.

O gestor 1 relatou que Goiás começou a implementar a nova arquitetura curricular do ensino médio em 2020, que foi paralisada devido à pandemia, e retomada em 2021. Em 2022, o plano era ter começado com as trilhas da parte diversificada do novo currículo em todas as escolas, mas a rede goiana optou por adiar a implementação das trilhas em todas as escolas. As trilhas foram então ofertadas em algumas escolas, pelo menos uma de cada regional; as escolas militares implementaram as trilhas em todas as suas escolas (Rolon, 2022, p.27).

As aulas presenciais em Goiás foram suspensas em março de 2020, com uma tentativa de retorno em fevereiro de 2021, porém, com o agravamento da pandemia, foram suspensas novamente e retornaram somente em agosto de 2021. Nossa investigação sobre o início da implementação do novo Ensino Médio passa por seguir pistas nos jornais de grande circulação de Goiás, assim como nas matérias produzidas pela SEDUC/GO, já que não encontramos orientações sistematizadas pela Secretaria.

Nesse contexto, é preciso considerar que o período da pandemia desnudou problemas maiores do que a própria problemática imposta de uma flexibilização curricular. As condições de desigualdade social e de acesso à tecnologia interromperam o avanço, a nosso ver, de forma acelerada, da reforma do ensino médio. Outra questão que cabe ressaltar é a ausência de registros de formação sobre a flexibilização curricular. Tanto no site da SEDUC/GO quanto nas matérias de jornais, não encontramos registros sobre formação tanto para gestores quanto para docentes entre o período de 2019 e 2022, mesmo com tentativas de implementação da reforma através da flexibilização curricular.

O que podemos identificar são movimentações da SEDUC/GO em torno da construção do DC-GOEM, que também é desdobramento da reforma, porém, que só foi concluída no ano

de 2022, e uma ênfase na formação técnica profissional por parte de ações da SEDUC/GO. No estudo de Alves e Dourado (2022), os autores apresentam uma cronologia de matérias e ações entre os anos de 2020 e 2022 sobre o Novo EM e a elaboração do DC-GOEM.

Quadro 8 - Cronologia da Implementação do DC-GOEM

Seduc cria grupo de estudos para implantar educação profissional integrada ao Ensino médio	10/01/2020
Ensino médio integrado à educação profissional terá Rede Itego e IFG como parceiros da Seduc	15/01/2020
20 mil contribuições são feitas para novo Documento Curricular do Ensino médio	11/02/2020
Documento Curricular para Goiás do Ensino médio terá audiência pública em janeiro	09/12/2020
Turmas do Novo Ensino Médio contarão com formação técnica integrada a partir de 2021	07/12/2020
Audiência pública para consulta do Documento Curricular para Goiás do Ensino médio será realizada nesta terça-feira (12/01)	11/01/2021
Alunos do Ensino médio em Goiás podem fazer cursos técnicos	12/01/2021
Documento Curricular do Ensino médio é apresentado em audiência pública do Conselho de Educação	13/01/2021
Cursos Técnicos integrados ao Ensino médio são ofertados em Goiás	29/01/2021
Curso Técnico Integrado em Informática do Novo Ensino Médio é implantado em Acreúna - Secretaria de Estado de Educação	08/02/2021
Documento curricular do Ensino médio para Goiás é apreciado em segunda audiência pública virtual	24/02/2021
Dia D do Novo Ensino Médio, Seduc discute implantação do Novo Ensino Médio nas escolas de Goiás	18/03/2021
Novo Ensino Médio com itinerário formativo técnico-profissional passará por ampliação a partir de 2022	18/08/2021
Documento Curricular de Goiás para o Ensino médio é apresentado em série de webinários formativos	13/09/2021
Conselho Estadual da Educação aprova documento curricular do Novo Ensino Médio	15/10/2021

Fonte: Texto escrito por Mírian Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveria a Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022. Disponível em: [Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](http://retratos.da.escola.emnuvens.com.br)

2.3.2 Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio: Uma construção acelerada e sem a participação docente

A construção do Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio foi realizada mediante grandes contradições, em um momento em que as aulas presenciais estavam suspensas devido à pandemia da Covid-19, dificuldades por parte de estudantes, professores e famílias lidando com tecnologias ou ausência destas, além do aspecto relacionado à saúde mental dos trabalhadores da educação e da sociedade de forma geral. A elaboração do currículo para o ensino médio de Goiás baseado nas diretrizes da BNCC foi escrita e aprovada no período da pandemia.

Goiás é um território fértil para a extrema direita, devido ao histórico de coronelismo, escravagismo dentre outros aspectos conservadores que fizeram com que tanto a proposta do novo Ensino Médio assim como a BNCC fosse bem-vindas nas políticas de estado em Goiás e não encontrasse resistência para suas implementações. Nesse contexto, torna-se importante reafirmar o que alguns autores do campo do currículo da teoria crítica do conhecimento trazem para nos auxiliar nas reflexões. Na obra *Ideologia e Currículo* (2006) de Michael Apple, em que se alicerça nos estudos de Gramsci e Willian Raimond, o autor amplia a compreensão de currículo diante das formas tradicionais, no qual tanto as elaborações curriculares, assim como a escola e cultura são permeados pelas relações de poder da economia, exercendo uma pressão para o fortalecimento da hegemonia através das práticas curriculares e políticas educacionais.

A elaboração da BNCC e da construção do DC-GOEM, vão em direção às questões que Apple apresenta na obra *Ideologia e Currículo* (2006) para subsidiar problematizações que nos fazem pensar sobre quais são os conhecimentos de maior valor, de quem é o conhecimento, ou até mesmo se o conhecimento deve servir para que o aluno se prepare para a sociedade dos negócios, ou para a sociedade do conhecimento, termos já desenvolvidos por esta tese.

Segundo a SEDUC/GO, em outubro de 2019 foi organizado o Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio com o objetivo de promover debates com os professores sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formular o Documento Curricular de Goiás para o novo Ensino Médio (DC-GOEM). Em novembro do mesmo ano foi aberta a consulta pública sobre a versão preliminar do DCGOEM em que foram coletadas, segundo o site da SEDUC/GO, mais de 20 mil contribuições de trabalhadores da educação e comunidade escolar no qual ao longo de 60 dias houve registro 40 mil acessos na plataforma.

Como parte da política da participação coletiva no ano de 2021, foi realizado pela SEDUC/GO também duas audiências públicas virtuais sendo uma delas voltada especificamente para as instituições particulares e uma série de webinários formativos sobre o DCGOEM foi disponibilizada no canal www.youtube.com/@educacaogoiás para professoras e professores da rede. No mês de março de 2021, houve nas escolas estaduais o “Dia D” do novo Ensino Médio em que o DCGOEM estava no centro das discussões. Como professora da rede estadual, lembro-me de fazer diversos apontamentos sobre o currículo e sobre a reforma. Ainda em 2021, a versão preliminar foi submetida ao Instituto Reúna⁴² para realizar “leitura crítica

⁴² O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos criada em 2019 pela Fundação Lemann e pela *Imaginable Futures*, com a finalidade de apoiar a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Suas

dos/as especialistas”. Em outubro de 2021, o DCGOEM versão final é apresentado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Diante a toda essa movimentação em torno da elaboração do DCGOEM, algumas situações nos chamam atenção. A primeira delas é sobre o tratamento de dados coletados e das sugestões que foram colhidas durante todo esse processo. Pouco se sabe sobre as contribuições, uma vez que das mais de 40 mil contribuições, colhidas em links, reuniões, lives e webinários pudemos ter acesso somente às informações divulgadas na versão final, que se refere aos estudantes, e em formato de planilha do *Excel*.

Na versão final do documento, consta um tópico intitulado Dados Obtidos com 45.651 jovens em todo o território estadual, em que revela os dados colhidos nos questionários respondidos pelos estudantes, e coincidentemente ou não, os resultados que foram divulgados estão de acordo com a proposta da reforma, como se observa na citação a seguir:

Ao serem questionados/as sobre as iniciativas que gostariam de ter atualmente na escola, as práticas mais assinaladas foram: sugerir algumas disciplinas que irão estudar, 44,14%; realizar atividades fora da escola, 57,47%; poder usar ambientes internos e externos, 48,11% e escolher parte das disciplinas que irão cursar no Ensino Médio, 58,79% (DC-GOEM, 2021, p.500).

Segundo análise de dados da SEDUC/GO, os estudantes afirmam que gostariam de ter uma formação técnica durante o Ensino Médio, o que vai ao encontro do interesse do estado.

Cerca de 90,76% dos/as entrevistados/as afirmaram que gostariam de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional durante o Ensino Médio. Da porcentagem registrada, 51,84% optariam por cursar a Formação Técnica e Profissional na própria escola enquanto 47,54% fariam em outras instituições de ensino (DC-GOEM, 2021, p.500).

Dentre outros dados que foram divulgados na versão final do DC-GOEM, destaca-se ainda sobre a percepção dos estudantes diante do trabalho docente. Interessante questionar e divulgar esses dados na versão final no documento pois demonstra uma preocupação por parte do estado em relação ao papel dos professores.

Com relação às atribuições do/a docente, os/as estudantes consideraram respectivamente: planejar projetos e oficinas em que os/as estudantes aprendam os conteúdos para resolver problemas práticos, 55,57%; buscar conhecer os/as estudantes e entender suas dificuldades e aptidões, 44,36% e realizar perguntas e mediar debates sobre os conteúdos estudados, 42,07%. (DC-GOEM, 2021, p.500).

principais frentes de atuação incluem a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a promoção da equidade educacional e o desenvolvimento de estudos e pesquisas para subsidiar políticas públicas. O Instituto oferece suporte técnico às redes de ensino por meio da formação continuada de professores, produção de materiais didáticos alinhados à BNCC e avaliação da aprendizagem. Disponível em: <https://institutoreuna.org.br> . Acesso em: 11 de mar. 25.

Porém, infelizmente, os dados relacionados às contribuições das professoras e professores não foram divulgadas na versão final do DC-GOEM, tampouco os dados dos questionários dos pais e da comunidade escolar. Seria de extrema importância sabermos o que os pais pensam sobre a flexibilização curricular, o que a comunidade escolar entende sobre a ampliação da carga horária e a percepção e contribuições dos professores sobre a diminuição de carga horária em determinadas áreas do conhecimento.

A elaboração do DC-GOEM foi realizada em meio a lives, preenchimento de formulários, encontros e rodas de conversas virtuais, o que já demonstra uma fragilidade na construção, uma vez que já foram identificados diversos atenuantes consideráveis diante do momento pandêmico. Quando olhamos esse movimento pela lente dos autores da literatura crítica de currículo com, por exemplo, Apple (2006), Giroux (1997), Bourdieu (1998) e Saviani (2008), percebemos que apesar das suas elaborações terem sido realizadas muito antes da aprovação do DC-GOEM, os debates sobre disputas e hegemonia cabem perfeitamente para esta análise.

Foi realizada também uma série de lives intitulada Circuito de Lives do DC-GOEM, que foram divididas pela mesma divisão da BNCC (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), ministradas pela SEDUC/GO.

Giroux (1997) fez sua fundamentação crítica sobre a teoria de currículo enfatizando o papel da cultura popular. Com referência na escola de Frankfurt, fez sua análise a partir da concepção da racionalidade instrumental e eficiência tecnocrática do currículo. Tanto Apple (2006) quanto Giroux (1997), em um dado momento de ambas as trajetórias, se distanciaram das críticas consideradas “rígidas” e estruturais de autores como Bourdieu, Passeron e Althusser, mesmo estes sendo referência em seus trabalhos. Porém, o que traz Giroux (1997) para essa tese é a capacidade de, assim como de outros autores como Gramsci, perceber o papel dos professores intelectuais e o silenciamento e/ou abafamento destes (Apple) e da cultura popular no campo do currículo.

Quando colocamos lado a lado a versão preliminar e a versão final do DC-GOEM, percebe-se que as alterações sobre as elaborações a respeito de conceito de escola, currículo, educação e formação não foram alteradas. Isso quer dizer que as mais de 40 mil contribuições de professores, pais e comunidade escolar e estudantes ou foram desconsideradas ou todas estas contribuições concordam com o documento preliminar. Percebe-se que a versão final do DC-

GOEM é similar à versão preliminar, sendo acrescentada a parte dos conteúdos previstos na BNCC.

No documento, o silenciamento e a invisibilidade do papel dos professores na construção do documento nos chama atenção. É sugerido em vários momentos do texto a participação dos professores como formadores, porém, todo o esforço despendido em encontro virtuais, rodas de conversa on-line, não foi considerado ou teve pouco reflexo na versão final do DC-GOEM. Na obra “Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem” de Giroux (1997), onde o autor escreve sobre os professores como intelectuais, ele destaca que as reformas educacionais desconsideram o papel transformador e crítico dos professores, os vendo inclusive como ameaça ao projeto hegemônico em andamento.

Quando o autor em questão escreve essa obra, no Brasil estávamos em processo de reabertura democrática e caminhando para o estado neoliberal e para a construção do conceito de sociedade do conhecimento. Porém, mesmo que estejamos hoje vivendo contextos históricos diferentes, com o avanço das políticas da extrema direita no campo educacional, economicamente estamos no pleno funcionamento das políticas neoliberais. Diante disso, Giroux (1997) explica que os professores se tornam uma ameaça a esse sistema.

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate (Giroux, 1997, p.157).

Se os estudantes são parte muito interessada na reforma educacional, os professores também são e tem todas as condições de contribuir na elaboração, na implementação e na avaliação das reformas educacionais. Porém, o alinhamento do conservadorismo, a vitória eleitoral da extrema direita e a consolidação do estado neoliberal faz com que os professores também sejam ameaçados. Giroux (1997) nos explica que a pouca confiança no trabalho dos professores é reflexo da instrumentalização da abordagem tecnocrática da preparação dos professores e da pedagogia em sala de aula.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (Giroux, 1997, p.160).

Para Giroux (1997), a desvalorização dos professores, da carreira, a padronização do conhecimento, a seleção de conteúdos e a exclusão de disciplinas críticas, faz com que haja um

enfraquecimento do trabalho docente no que diz respeito as áreas de organização da categoria da didática emancipadora e chegando inclusive afetar a saúde mental dos professores. Isso tudo é um projeto de sociedade em curso. “O clima político e ideológico não parecer favorável para os professores no momento.” (p.156).

No campo da docência, estamos de acordo com Giroux (1997) sobre a compreensão dos professores como intelectuais transformadores.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas (p.162).

Diante disso, entendemos que a escola não é um lugar neutro, mas um campo de reprodução e de disputa, “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados à questões de poder e controle” (Giroux, 1997, p. 162), que a partir da atuação dos professores, é possível a formação de sujeitos críticos, uma vez que “estes estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (Giroux, 1997, p. 162).

A elaboração e apresentação do Plano de Implementação do novo Ensino Médio pelos estados e federação foi uma orientação do MEC através do Programa de Apoio do Novo Ensino Médio– Documento Orientador (Brasil, 2020), o qual apresenta especificamente os tópicos que devem constar no plano de implementação. Os passos a serem seguidos no Plano de Implementação estão no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio divulgado pelo MEC (Brasil, 2021). Segundo esse documento, a implementação nos estados e federação deveriam seguir o seguinte caminho: primeiro, um estudo e diagnóstico com o objetivo de identificar capacidades e potencialidades através da “escuta efetiva de jovens, professores, gestores e sociedade para apoiar o processo de (re) elaboração dos currículos e implementação da nova arquitetura da etapa” (Brasil, 2021, p.20). Como já apresentado nessa tese, em Goiás esse processo foi feito com quatro formulários para estudantes, professores, pais e comunidade escolar em que consta, segundo a SEDUC-GO, mais de 40 mil respostas e contribuições, além das lives e rodas de conversas online.

A escuta realizada em 2019, envolveu os segmentos estudantes, pais e/ou responsáveis, comunidade local e docentes e no decorrer dos meses de agosto e setembro de 2019, as UEs aplicaram os questionários online, assim, cada participante pôde fornecer informações sobre o mesmo tema sob diferentes pontos de vista, facilitando o mapeamento de interesses e expectativas que são importantes no processo de Implementação do Novo Ensino Médio nas unidades escolares de Goiás. Esse processo contou com um total de participação de 45.559 (quarenta e cinco mil quinhentos cinquenta e nove) escutas de estudantes; 5.392 (cinco mil trezentos noventa e dois) da comunidade local; 14.992 (quatorze mil novecentos noventa e dois) participação de pais e/ou responsáveis e 8.729 9 (oito mil setecentos vinte e nove) escuta de docentes (Brasil, 2020, p.33).

No Guia de Implementação Nacional do Novo Ensino Médio (2021), o texto ressalta a importância de colher contribuições dos trabalhadores da educação, estudantes e comunidade escolar, mas também de compartilhar essas informações com a comunidade. O documento sugere que o resultado de “todo esse processo de escuta seja sistematizado e compartilhado com todos os sujeitos participantes. As sugestões de estratégias para que esse processo fosse efetivamente realizado foram rodas de conversa, questionários estruturados e seminários regionais” (Brasil, 2021, p. 27).

Entretanto, reiteramos que os dados coletados, respostas e contribuições dos pais, comunidade escolar e dos professores não foram divulgados. O segundo passo seria a (re)elaboração do currículo da rede, a fim de contemplar as aprendizagens definidas na BNCC e as possibilidades de implementação de itinerários formativos. No caso de Goiás, a (re)elaboração do currículo aconteceu após a ampliação da carga horária, como já foi descrito no tópico anterior.

Tanto no DCGOEM quanto no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás (2022b), assim como nos questionários, existe uma supervalorização da formação técnica profissional para as escolas públicas estaduais. Segundo o documento do plano, houve um levantamento dos Arranjos Produtivos Locais - APLs, com o objetivo de “propor uma articulação e diálogo entre escolas e setor produtivo no processo de ensino-aprendizagem na educação profissional” (Brasil, 2020, p.35).

Esse diálogo com o setor produtivo local e regional se materializa com Formação Técnica e Profissional (FTP), que consta na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio - DC-GOEM. Nesse sentido, segundo o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás os itinerários formativos da EPT,

(...) há que se considerar a dinâmica do mundo do trabalho em sua configuração local e regional: a natureza e a concentração dos segmentos empresariais, os Arranjos Produtivos Locais – APLs, as associações e cooperativas de produtores rurais e urbanos, as Organizações Não-Governamentais – ONGs etc. (GOIÁS, 2021a, p.35).

Quando nos remetemos a Gramsci⁴³ para entender as políticas educacionais da atualidade, entendemos que toda sua análise de educação e de políticas educacionais considera a hegemonia, classes subalternas, os intelectuais, o estado e a cultura. E todos esses problemas estão inscritos ao longo de toda sua produção, que envolvem os escritos jornalísticos (1910-1926), as cartas do cárcere e principalmente os cadernos (1929-1935).

Para Gramsci (2001), a última fase da educação básica, que equivale de última etapa da escola unitária, deveria ser desinteressada, o que isso quer dizer? Sem pretensões de formação profissional, mas, “humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p.33). Vale lembrar que, para o autor, essa separação não existe, todo trabalho é um esforço intelectual.

Tendo como essência “a criação”, com o objetivo de desenvolver métodos criativos na ciência e da vida de forma geral, a escola criadora não está ligada à escola de inventores ou a originalidade a qualquer custo, mas ao processo criativo da vida a partir de um esforço espontâneo e autônomo. Portanto, nessa fase de escolarização os processos educativos se darão através de seminários, nas bibliotecas e laboratórios experimentais e a partir desses momentos poderão ser recolhidas perspectivas de uma futura atuação profissional (Gramsci, 2001).

Quando identificamos a priorização da EPT na política educacional de Goiás, assim como da reforma, não é possível ignorar a reflexão que o filósofo italiano faz sobre o “Homo Faber” e o Homo Sapiens, pois Gramsci (2001) critica a escola voltada para os trabalhadores, que fortalece o caráter do trabalho assalariado, manual e explorado mediante as regras do capital. Por outro lado, desumaniza os filhos do trabalhador e trabalhadora, desconsiderando sua capacidade intelectual de pensar criticamente a sociedade. Em contrapartida, as escolas burguesas privilegiam a educação humanista, voltada para continuidade dos estudos e com objetivo de formar dirigentes da administração pública liberal e assim se formar no trabalho intelectual.

Quanto aos objetivos, o DCGOEM apresenta: a) ampliação de carga horária; e, b) ofertar currículos flexíveis com Itinerários Formativos. As metas presentes no documento do

⁴³ Para isso, Gramsci propõe um modelo educacional baseado em seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais, no qual os estudantes podem desenvolver métodos criativos de aprendizagem e experimentar diferentes áreas do conhecimento antes de definir sua atuação profissional. Assim, a escola se torna um espaço de produção e apropriação do conhecimento, possibilitando que os indivíduos compreendam sua posição na estrutura social e atuem na construção de uma nova ordem política e econômica mais justa (Gramsci, 2001).

Plano de Implementação do novo Ensino Médio para Goiás (2022b) são divididas em “Visões, princípios e premissas” e são enumeradas em nove.

- I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - Sustentabilidade ambiental;
- VII - Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (Goiás, 2022c, p.39-40).

O documento Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Goiás (2022b) é apresentado de forma técnica e operacional. Não são apresentadas no documento questões relacionadas a projeto de educação considerando a literatura produzida com conceito de educação, escola e formação. Quando chegamos ao tópico de princípios, premissas e objetos, encontramos uma linguagem genérica, porém pôde-se identificar que o documento apresenta um plano que está em consonância com o Guia de Implementação Nacional do Novo Ensino Médio (2021). E apesar de não indicar a literatura dos objetivos educacionais, o fato de não indicar também é uma indicação, ou seja, uma organização do sistema de ensino que privilegie a uma formação generalista, rasa e sem um aprofundamento crítico sobre a sociedade em que se vive.

A escola de caráter para formação profissional, imediata, para atender aos interesses práticos, perpetua as diferenças sociais além do sentido imediatista. Para Gramsci (2001), a escola unitária tem uma tendência democrática, não tem a finalidade de qualificar o operário como objetivo central, mas que cada cidadão se torne governante ou seja um intelectual orgânico dos interesses da classe trabalhadora na cidade, no campesinato ou no local de atuação da sua vida.

Sendo assim, a escola unitária tem um compromisso político com a formação dos trabalhadores para garantir a democracia e o acesso universal dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, assim como proporcionar a formação de cidadãos que possam se tornar governantes, ou seja, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, assegurando a cada

governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2001, p.50).

Essa percepção do documento, sobre ser um documento técnico e por isso esvaziado de conceitos fundamentais para a educação, nos remete ainda sobre a discussão da educação desinteressada que o filósofo italiano faz, ou seja, a escola aparentemente desinteressada tem interesse de perpetuar a hegemonia e as relações de poder da sociedade capitalista. Para Gramsci (2001), a escola deve ter o interesse não de separar grupos ou de privilegiar determinados segmentos, mas o interesse de formar para a coletividade e para a construção da humanidade. Diante disso, a escola desinteressada de Gramsci quer dizer uma formação voltada para formar omnilateralmente⁴⁴ os seres humanos. No estado de Goiás a implementação seguiu os seguintes passos;

Quadro 9 - Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás

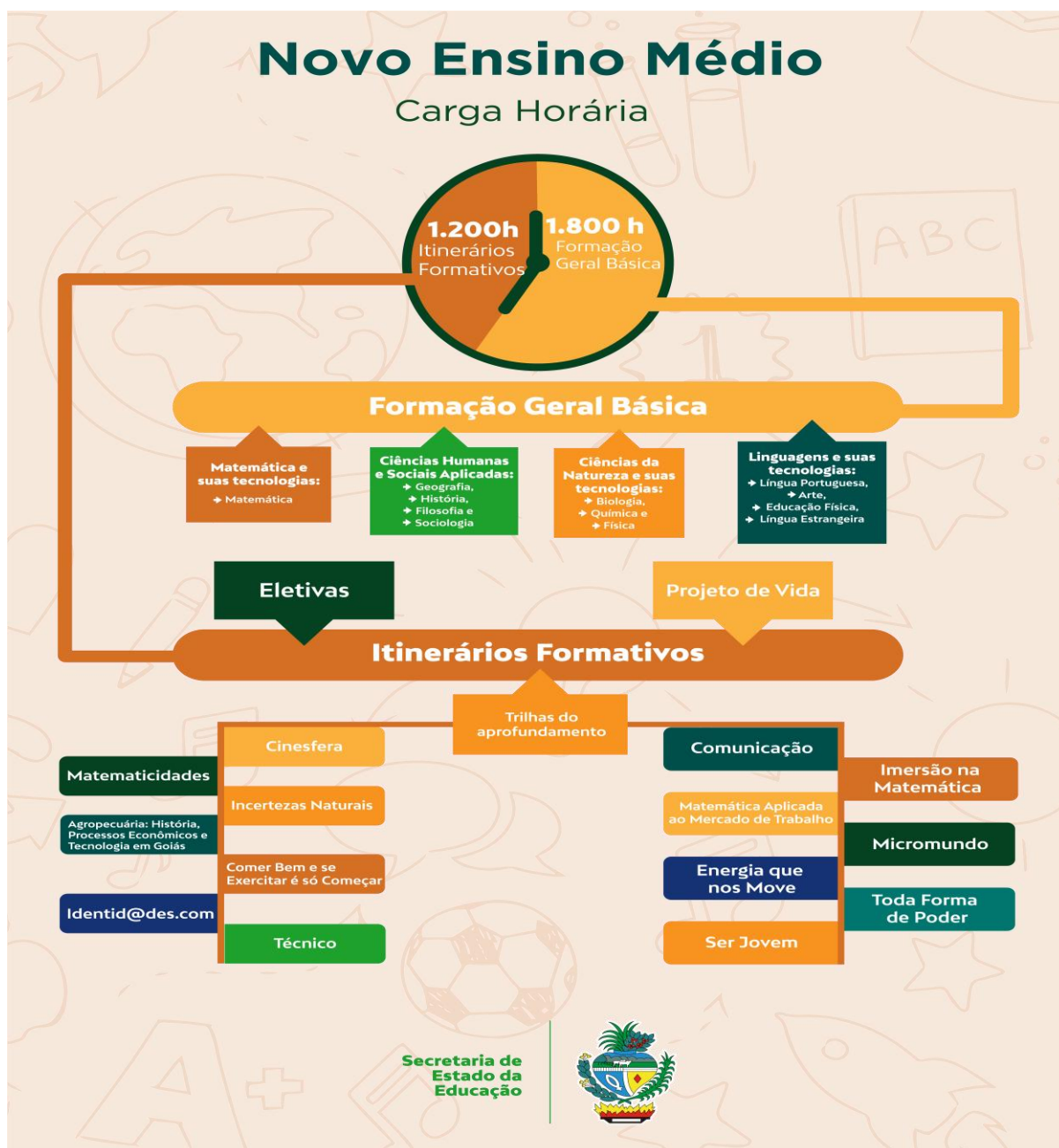
2019	Aplicação dos questionários
2020	- Consulta pública - Ampliação da carga horária com projeto de Vida e eletivas em 596 escolas nas turmas da 1ª série.
2021	- Implementação do Itinerário Formativo técnico em 48 turmas, de forma piloto com ofertas das trilhas de Aprofundamento de Administração, Química e Informática - Audiência pública e aprovação do DCGOEM pelo CEE.
2022	- Implementação de Trilhas de Aprofundamento em mais de 376 escolas estaduais, na 2ª série, de forma piloto.
2023	Ampliação das trilhas por toda rede estadual.

Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/novo-ensino-medio/> Visitado em: 05/08/2024.

A Figura, a seguir, é o desenho do aumento da carga horária nos currículos das escolas públicas em Goiás e a arquitetura curricular base para a elaboração das matrizes curriculares nas escolas. Na imagem, nota-se a diferença entre a formação geral básica e o itinerário formativo. Nesse sentido, é possível entender a supressão das disciplinas tradicionais e a dilatação de disciplinas optativas

⁴⁴ A concepção de formação omnilateral, presente nos escritos de Gramsci, refere-se à formação integral do ser humano, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Gramsci defendia uma escola unitária que desenvolvesse todas as capacidades humanas, preparando o indivíduo não apenas para o trabalho, mas para a compreensão crítica e a transformação da realidade social. Fonte: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 42-45.

Figura 7 - Arquitetura Curricular do Novo Ensino Médio em Goiás



Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/novo-ensino-medio/> visitado 04/08/2024

A figura 07 apresenta a estrutura curricular do novo Ensino Médio no estado de Goiás, organizada em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, seguindo a Lei nº 13.415/2017. Essa organização evidencia a proposta de flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolham parte de sua formação com base em seus interesses e objetivos profissionais. No entanto, há críticas sobre as desigualdades de oferta desses itinerários entre diferentes escolas e regiões, além das dificuldades estruturais para implementação efetiva do modelo. No próximo tópico, apresentaremos a arquitetura curricular antes e depois da reforma, assim como as principais mudanças na grade curricular.

2.4 O MOSAICO DAS ARQUITETURAS CURRICULARES EM GOIÁS

O termo arquitetura curricular se destacou com a organização do currículo da proposta do novo Ensino Médio. Termos como itinerários formativos, trilhas de aprofundamentos, trilhas integradoras, eletivas e formação geral básica fazem parte dessa arquitetura curricular e começaram a estar presentes nos debates de implementação do novo Ensino Médio em Goiás. Mas o que seria essa arquitetura curricular? Primeiro, gostaríamos de resgatar algumas compreensões sobre a teoria crítica de currículo que nos ajudará a fazer análises nesta fase do nosso estudo.

A teoria crítica de currículo surge especialmente em meados dos anos de 1960 e 1970, como resposta às abordagens tradicionais e ao currículo prescrito, sendo influenciada por movimentos de intelectuais e movimentos sociais, incluindo o marxismo, a pedagogia crítica e principalmente a Escola de Frankfurt. Filósofos e sociólogos da Escola de Frankfurt tiveram contribuições significativas para as elaborações da teoria crítica tendo a análise do sistema capitalista como ponto de partida. Autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse examinaram como as estruturas sociais, a economia e o currículo se perpetuavam para as desigualdades sociais, as relações de poder e a dominação.

Temos referência em alguns autores da teoria crítica de currículo como Henry Giroux (1997), que desenvolve o debate de currículo como um campo de disputa e de não neutralidade, principalmente no que diz respeito sobre como a ideologia e a cultura influenciam no processo educacional e nos currículos escolares. Na obra *Ideologia e Processos de Escolarização* (1981), o autor entende que a educação deve ser vista como uma prática cultural, que está a serviço tanto para a reafirmação das relações de poder quanto um movimento de resistência às formas de dominação.

Giroux (1997) ficou conhecido também por escrever sobre o papel dos professores do processo de disputa ideológica dentro do campo educacional, vendo-os como intelectuais transformadores ou trabalhadores culturais. Apple (2006) também é um estudioso do campo do currículo e não o vê com neutralidade, muito pelo contrário. Na obra *Ideologia e Currículo* (2006), um marco na teoria crítica de currículo, o autor busca mostrar como as ideologias dominantes influenciam nas práticas curriculares, assim como no campo educacional como um todo. Apple (2006) descreve sobre como a economia e a política influenciam nas elaborações curriculares, desde a seleção de conteúdos que promovem a exclusão social, até a prioridade educacional para camadas oriundas da classe dominante. Para Apple (2004, p.47), "o currículo não é simplesmente uma lista de conteúdo a serem ensinados, mas uma configuração social e ideológica que reflete e reproduz as relações de poder existentes na sociedade."

A termo arquitetura curricular está relacionado com a seleção de conteúdos, direcionamento para a formação dos estudantes e organização dos tempos e dos espaços da escola. A partir das análises dos autores supracitados, entendemos currículo como um campo que reflete os interesses da classe dominante da sociedade de classe, porém, de todo modo é também um campo de resistência à dominação e às políticas educacionais neoliberais, haja visto todo movimento social e mobilizações da sociedade civil e organizada diante dessa nova arquitetura curricular nas escolas brasileiras.

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás (PLIGO, 2022) apresenta cinco arquiteturas curriculares: para as escolas e colégios regulares, para os centros educacionais de tempo integral CEPI, para as escolas cívicas militares, escolas e colégios de educação do campo, educação quilombola e educação indígena e para escolas de educação de jovens e adultos.

No caso desta tese, apresentaremos a evolução das matrizes curriculares das Centros de Período Integral, pois o estudo de caso desta pesquisa é em uma escola de tempo integral. Mas cabe ressaltar que a flexibilização curricular em uma mesma rede de ensino estratifica o conhecimento, apesar de entendermos que existem especificidades que devem ser consideradas, como por exemplo, escolas quilombolas e indígenas e escolas de educação de jovens e adultos. Porém, os conhecimentos devem ser democratizados da forma mais homogênea possível, para garantir o direito do acesso à educação de qualidade.

A organização curricular das escolas estaduais de tempo integral em Goiás, desde 2020, já apresentava uma estrutura semelhante à arquitetura curricular proposta pela Reforma

do Ensino Médio. Essa estrutura foi consolidada dentro do Programa Educação Plena e Integral, que buscava alinhar-se às diretrizes da BNCC e já antecipava a lógica de flexibilização curricular e itinerários formativos. Segundo com o documento oficial do estado de Goiás, essa organização foi formulada de maneira a integrar os dois núcleos principais: “A proposta curricular segue as referências e dispositivos da BNCC, com dois núcleos compondo essa arquitetura, ou seja, Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado, os quais são desenvolvidos de forma integrada” (Goiás, 2021b, p.27).

Assim, observa-se que o modelo implementado pelo estado de Goiás antecipava aspectos estruturantes da reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à arquitetura curricular baseada na diferenciação entre uma formação geral e a oferta de disciplinas flexíveis.

No Brasil, o termo arquitetura curricular passou a ser utilizado nos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servindo para descrever a estrutura do novo currículo, composto pelo núcleo comum e pelos itinerários formativos. Nos últimos anos acompanhamos várias mudanças na matriz curricular para o Ensino Médio em Goiás. As primeiras mudanças com o objetivo de atender a Lei 13.415/2017 iniciou nas escolas estaduais de Goiás no ano do ano de 2021 para 2022. A comparação entre as matrizes curriculares do Ensino Médio Integral no estado de Goiás nos anos de 2021 e 2022 revela mudanças estruturais significativas que impactam diretamente a formação dos estudantes, a qualidade do ensino e a abordagem pedagógica adotada nas escolas.

Tabela 2- Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2021b)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	1º EM	CH/Ano	2º EM	CH/Ano	3º EM	CH/Ano
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
	Arte	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	2	80	2	80
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	80	2	80	2	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	6	240	6	240
Ciências da Natureza e	Física	2	80	2	80	2	80

suas							
Tecnologias							
	Química	2	80	2	80	2	80
	Biologia	2	80	2	80	2	80
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas							
	História	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80
	Filosofia	1	40	1	40	1	40
	Sociologia	1	40	1	40	1	40
	Subtotal BNCC						
		29	1160	29	1160	29	1160

Fonte: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (2021b)

Núcleo Dirigido							
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1º EM	CH/Ano	2º EM	CH/Ano	3º EM	CH/Ano
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	2	80	2	80	2	80
	Subtotal Núcleo Dirigido						
		2	80	2	80	2	80

Fonte: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (2021b)

Núcleo Diversificado							
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1º EM	CH/Ano	2º EM	CH/Ano	3º EM	CH/Ano
Transdisciplinar	Práticas Experimentais	1	40	1	40	1	40
	Estudo Orientado I	2	80	-	-	-	-
	Estudo Orientado II	-	-	2	80	-	-
	Preparação Pós-Médio	-	-	-	-	4	160
	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80
	Protagonismo Juvenil	1	40	1	40	1	40
	Eletivas	8	320	8	320	8	320
	Subtotal Núcleo Diversificado						
		14	560	14	560	16	640

Fonte: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (2021b)

Resumo da Carga Horária Total Anual				
Série	BNCC	Dirigido	Diversificado	Total Geral (CH Anual)
1º EM	1160	80	560	1800 horas
2º EM	1160	80	560	1800 horas
3º EM	1160	80	640	1880 horas

Fonte: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (2021b)

A arquitetura curricular de 2022 acrescenta os itinerários formativos que se desdobram em trilhas de aprofundamento e trilhas integradoras. Porém, em todas as escolas já ocorria a ampliação da carga horária com disciplinas de Projeto de Vida e Eletivas para estudantes da 1ª série desde 2020. Em 2022, 369 escolas começaram a ofertar Trilhas de Aprofundamento para estudantes da 2ª série e, em 2023 todas as escolas estavam com a seguinte arquitetura curricular.

Tabela 3 - Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2022)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
I – Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
	Arte	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	1	40	1	40
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	80	1	40	1	40
II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	1	40	1	40
	Química	1	40	1	40	1	40
	Biologia	1	40	1	40	1	40
III – Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160
IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	1	40
	Geografia	1	40	1	40	1	40
	Filosofia	1	40	1	40	1	40
	Sociologia	1	40	1	40	1	40
Subtotal		20	800	17	680	17	680

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás (2022) Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf> Acesso em: 06 de ago. 24.

Itinerários Formativos e Atividades Integradoras – Ensino Médio Integral (9h30)

Categoria	Componente Curricular	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
Atividades Integradoras	Eletivas I	2	80	-	-	-	-
	Eletivas II	-	-	2	80	-	-
	Protagonismo Juvenil	1	40	1	40	1	40
	Estudo Orientado I	2	80	-	-	-	-
	Estudo Orientado II	-	-	2	80	2	80
	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80
Subtotal Atividades		12	450	11	440	10	400
Itinerários Formativos	Práticas Experimentais (Matemática e Ciências da Natureza)	6	240	6	240	4	160
	Trilha Integradora (Humanas e Linguagens)	2	80	2	80	2	80
	Preparação Pós-Médio	-	-	-	-	2	80
	Subtotal Itinerários		13	520	17	680	8

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás (2022) Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf> Acesso em: 06 de ago. 24.

Carga Horária Final – Ensino Médio Integral (9h30)

Descrição	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
Formação Geral Básica	20	800	17	680	17	680
Atividades Integradoras	12	450	11	440	10	400
Itinerários Formativos	13	520	17	680	18	720
Total Geral (aulas de 50 min)	45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Goiás (2022) Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf> Acesso em: 06 de ago. 24.

Ao compararmos a matriz curricular do programa Educação Plena e Integral (2021) com a matriz do novo Ensino Médio (2022), é possível perceber algumas diferenças. A primeira delas é uma diminuição de aulas de todas as matérias de forma global no núcleo comum. Ao observarmos a matriz curricular do novo Ensino Médio, na área de aprofundamento curricular, percebe-se que algumas disciplinas podem retornar ao currículo na parte de trilhas integradoras, que integram o itinerário formativo, porém, quem realiza essa seleção de “prioridade” das disciplinas é a escola. Isso impacta de forma significativa a formação geral básica dos estudantes, assim como toda organização do trabalho pedagógico da escola, pois os trabalhadores da educação tiveram interferências em sua carreira em vários aspectos, desde a diminuição de rendimentos, lecionar aulas que não são relacionadas com sua formação, ou até mesmo perda de emprego.

A Biologia, por exemplo, é fundamental para desenvolver uma consciência ambiental e ética diante das transformações que afetam a vida no planeta. A Física e a Química, por sua vez, contribuem para a leitura crítica de temas como o uso de energias renováveis, a poluição atmosférica e o consumo sustentável. Reduzir o espaço dessas disciplinas no currículo é restringir o direito dos estudantes de compreenderem o mundo de forma complexa e interconectada. Nesse sentido, mais do que formar para o mercado, o ensino das Ciências da Natureza deveria ser reconhecido como uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos capazes de enfrentar, com responsabilidade e criticidade, os grandes desafios socioambientais do nosso tempo. É importante destacar que a crise climática não pode ser atribuída genericamente à "ação humana", mas deve ser compreendida como uma crise metabólica do sistema capitalista, cuja lógica de produção ilimitada e exploração intensiva da natureza rompe os ciclos ecológicos e ameaça as condições de vida no planeta.

Educação Física e Línguas Estrangeiras também sofreram reduções significativas. A carga horária de Educação Física caiu de 80 para 40 horas anuais, o que pode impactar negativamente a saúde física e mental dos estudantes, diminuindo oportunidades de prática esportiva e interação social e os conhecimentos da cultura corporal. Da mesma forma, o corte na carga horária de Língua Inglesa reduz o acesso dos estudantes a uma formação comunicativa essencial. O aprendizado de outros idiomas amplia os horizontes culturais, permitindo o contato com diferentes formas de expressão, pensamento e modos de vida. Também fortalece a compreensão da diversidade e o respeito às diferenças, fundamentais para a construção de uma educação democrática e intercultural. Essa redução, portanto, não apenas limita o

desenvolvimento linguístico, mas também restringe o acesso a saberes culturais que contribuem para uma formação mais rica e plural.

No ano de 2023 houve outra mudança na arquitetura curricular dos CEPIs no estado Goiás no que diz respeito as atividades integradoras, aprofundamento curricular, itinerários formativos agora nomeado de aprofundamento curricular com as trilhas integradoras e trilhas de aprofundamento.

Tabela 4 - Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Goiás - CEPI (2023)

Formação Geral Básica – Ensino Médio Integral (9h30)							
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
I – Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
	Arte	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	1	40	1	40
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	80	1	40	1	40
	II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	1	40	1
	Química	1	40	1	40	1	40
	Biologia	1	40	1	40	1	40
III – Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160
IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	1	40
	Geografia	1	40	1	40	1	40
	Filosofia	1	40	1	40	-	-
	Sociologia	1	40	-	-	1	40
Subtotal		20	800	17	680	17	680

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Superintendência de Educação Integral Matriz Curricular – 2023 – 1ª e 2ª séries

Atividades Integradoras – Ensino Médio Integral (9h30)

Componente Curricular	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
Eletiva I	2	80	2	80	2	80
Eletiva II	2	80	2	80	2	80
Protagonismo Juvenil	2	40	2	80	2	80
Estudo Orientado I	2	80	2	80	2	80
Estudo Orientado II	2	80	2	80	2	80
Projeto de Vida	2	80	2	80	-	-
Subtotal	12	480	12	480	10	400

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Superintendência de Educação Integral
Matriz Curricular – 2023 – 1ª e 2ª séries

Aprofundamento Curricular – Ensino Médio Integral (9h30)

Trilha	Área(s) de Conhecimento	Série	Tema/Projeto	CHS	CHA
Trilha Integradora e Práticas experimentais	Ciências da Natureza e Matemática	1ª série	2 Matemática; 1 Física; 2 Biologia, 1 Química	6	240
		2ª série	1 Matemática; 1 Física; 1 Biologia, 2 Química	5	200
		3ª série	2 Matemática; 2 Física; 1 Biologia, 1 Química	5	200
Trilhas Integradoras e Pós-médio	Ciências Humanas e Linguagens	1ª série	3 linguagens e suas tecnologias, 4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	7	280
		2ª série	2 linguagens e suas tecnologias, 3 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	5	280
		3ª série	2 linguagens e suas tecnologias, 3 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	5	280
Trilha 1	Diversas	2ª série e 3ª série	Linguagens e suas	3	120

				Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Juventudes).		
Trilha 2	Diversas	2ª série e 3ª série		Ciências da Natureza e Matemática (Imersão na Matemática Escolar)	3	120
Trilha 3	Diversas	2ª série e 3ª série		Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Somos Tão Jovens).	3	120
Subtotal						

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Superintendência de Educação Integral Matriz Curricular – 2023 – 1ª e 2ª séries

Carga Horária Final – Ensino Médio Integral (9h30)

Descrição	1ª série CHS	1ª série CHA	2ª série CHS	2ª série CHA	3ª série CHS	3ª série CHA
Formação Geral Básica	20	800	17	680	17	680
Atividades Integradoras	12	480	12	480	10	400
Aprofundamento Curricular	13	520	16	440	18	720
Total Geral (aulas de 50 min)	45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Superintendência de Educação Integral Matriz Curricular – 2023 – 1ª e 2ª séries

Segundo o site⁴⁵ da SEDUC/GO, “as trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, como comunicação, agronegócio, energia e alimentação”. O terceiro componente dos itinerários formativos são as disciplinas eletivas que correspondem às matérias “livres”, que os estudantes podem escolher até duas dessas disciplinas. Dessa forma, a partir

⁴⁵ Disponível: <https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte/ti/trilhas-de-aprofundamento/#:~:text=As%20trilhas%20de%20aprofundamento%20dos,regras%20que%20envolvem%20cada%20etapa>. Acesso em: 08 de mar. de 25.

de 2022, a arquitetura curricular das escolas de tempo integral em Goiás está representada nos quadros a seguir. Segundo a site da SEDUC/GO, são 17 trilhas de aprofundamento e cada escola deveria ofertar no mínimo três trilhas.

Quadro 10 - Trilhas de Aprofundamento*

Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir
identid@ades.com
Imersão na Matemática Escolar: Conhecimentos Essenciais para o Desenvolvimento da Sociedade
Matemática Escolar aplicada ao Mercado de Trabalho
Energia que nos move
Além da Visão: Conhecendo o Micromundo
Ser Jovem
Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás
Cinesfera
Comer Bem e se exercitar é só começar
Incertezas Naturais
Matematicidades
Toda forma de Poder

Fonte: Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/novo-ensino-medio/> Acesso em: 05 ago. 24.

*Não foi encontrado as ementas das trilhas.

Ao comparar a Arquitetura Curricular do Ensino Médio Integral (CEPI) nos anos de 2022 e 2023, é possível observar uma manutenção estrutural nas quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. No entanto, pequenas alterações na distribuição das aulas e carga horária (CHS e CHA) revelam aspectos significativos do reordenamento pedagógico implementado no contexto da reforma do novo Ensino Médio em Goiás.

Em termos quantitativos, o número total de aulas e a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) mantiveram-se inalterados nos três anos do ciclo (1^a, 2^a e 3^a séries) em ambos os quadros: 20 aulas (800 horas) para a 1^a série, e 17 aulas (680 horas) para a 2^a e 3^a séries, respectivamente. Essa uniformidade indica uma estabilidade geral no tempo escolar dedicado à formação básica, mas não necessariamente na composição qualitativa das disciplinas.

A mudança mais visível ocorre na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Em 2022, ambas as disciplinas estiveram presentes nas três séries do Ensino Médio, com uma aula semanal e 40 horas anuais cada. Já em 2023, Filosofia foi retirada da 3^a série e Sociologia da 2^a série, reduzindo a presença

dessas disciplinas no currículo ao longo da trajetória escolar. Essa alteração pode indicar uma tendência de esvaziamento das disciplinas voltadas à formação crítica, o que acende um alerta sobre o compromisso com uma educação integral e reflexiva.

Nas demais áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza – não houve alteração na quantidade de aulas nem na carga horária entre os dois anos analisados. Isso demonstra uma priorização de componentes mais valorizados pelas avaliações em larga escala, como Língua Portuguesa e Matemática, e uma relativa estabilidade na presença das disciplinas de Biologia, Física e Química.

A análise comparativa das Atividades Integradoras nos anos de 2022 e 2023 revela que, embora tenha havido um aumento no número de aulas e na distribuição das disciplinas eletivas em todas as séries, essa ampliação não representa um avanço efetivo. As eletivas passaram a ocupar o espaço antes destinado a componentes tradicionais da Formação Geral Básica, resultando em esvaziamento de disciplinas essenciais como Filosofia, Sociologia e Biologia.

Além disso, o aumento da carga horária dedicada às Atividades Integradoras não se traduziu em ganho pedagógico, uma vez que muitas dessas atividades carecem de intencionalidade formativa clara, articulação com o currículo e acompanhamento pedagógico estruturado. Em vez de fortalecer a formação crítica e integral dos estudantes, essa reconfiguração contribui para uma flexibilização empobrecida, que prioriza a ocupação do tempo escolar em detrimento da qualidade do ensino.

A análise dos Itinerários Formativos (arquitetura curricular de 2022) e Trilhas de Aprofundamento (arquitetura curricular de 2023) no Ensino Médio Integral (CEPI) de Goiás evidencia desequilíbrios na organização curricular e aponta para fragilidades estruturais que comprometem a intencionalidade formativa prevista na reforma.

No caso dos Itinerários Formativos, observa-se uma carga horária considerável destinada às Práticas Experimentais em Matemática e Ciências da Natureza, especialmente na 1ª e 2ª séries (240 horas cada), mas que sofre redução expressiva na 3ª série (160 horas). As Trilhas Integradoras, voltadas a Linguagens e Humanas, mantêm-se com carga fixa e reduzida (80h), enquanto a Preparação Pós-Médio só aparece na 3ª série, com 80 horas. Essa estrutura não garante continuidade nem aprofundamento progressivo, além de reforçar uma fragmentação que contradiz os princípios da interdisciplinaridade e da formação integral.

Já nas Trilhas de Aprofundamento Curricular, embora exista uma proposta de distribuição por áreas do conhecimento, o planejamento revela sobreposição de componentes e indefinição dos critérios pedagógicos, com temas genéricos e formatos que não asseguram coerência com os objetivos formativos da BNCC. A diversidade de trilhas apresentadas (como “Juventudes” e “Somos Tão Jovens”) parece não dialogar de forma estruturada com os saberes científicos, reforçando uma abordagem superficial e descontextualizada.

Portanto, o aumento da carga horária nas trilhas e itinerários não representa, por si só, um avanço. Sem clareza conceitual, formação docente adequada e integração real com o currículo, essas estruturas tendem a reforçar a lógica da ocupação do tempo escolar, sem garantir efetividade pedagógica, aprofundamento de conhecimentos ou preparação crítica para a vida social e acadêmica.

Saviani (2008) faz uma discussão muito importante sobre a seleção dos conteúdos, pois, para ele, os conhecimentos que deveriam compor as propostas curriculares deveriam ser aqueles acumulados historicamente, que fizeram e fazem parte do processo de humanização, ou seja, do tornar-se humano. Para Saviani (2008), esses conhecimentos são culturais, produzidos pela humanidade através da capacidade da transformação da natureza a partir do trabalho e a capacidade de transmitir para outros seres humanos. Para Saviani (2008), os conhecimentos culturais “são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2008, p.51)”

A lógica da formação burguesa está relacionada com a manutenção das relações de poder, ou seja, o fato de rebaixar a formação geral básica dos estudantes da escola pública faz parte de um projeto histórico em curso, de não emancipação dos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, em uma perspectiva crítica de currículo, a ação pedagógica deve ser de democratização do acesso ao saber historicamente produzido, pois essa é uma das formas de entender como a sociedade funciona e assim poder disputar os meios de produção. É necessário que o acesso ao que existe de mais avançado no que diz respeito à tecnologia, à ciência, às artes e à filosofia estejam disponíveis para a classe trabalhadora, para assim poder ter a oportunidade de avançar sobre as condições de subalternidade (Gramsci, 2001). “A pressão em direção à igualdade real

implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis” (Saviani, 2008, p.51).

No contexto atual, a rede estadual de ensino público em Goiás disponibiliza cinco arquiteturas curriculares, com prioridade de investimento nos cursos técnicos e profissionalizantes. Na rede de ensino, temos também a rede particular, que tem outras prioridades, como formar a classe dos futuros intelectuais orgânicos da burguesia (Gramsci, 2001), enquanto os filhos dos trabalhadores perdem aulas fundamentais para a formação política e intelectual, como filosofia e sociologia, e, de forma global, têm diminuição das aulas de todas as disciplinas. São ofertados a eles cursos profissionalizantes, enquanto as escolas particulares seguem no projeto histórico de continuar formando dirigentes da sociedade de classe.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008, p.45).

A ação pedagógica e a natureza do trabalho pedagógico a partir dos conteúdos culturais é de fundamental importância na compreensão das relações de poder que existem na sociedade. Para Saviani (2008), pouco adianta falar repetidamente que vivemos em uma lógica burguesa, em que a sociedade é dividida em classes sociais, se os estudantes não têm acesso aos conhecimentos necessários para a construção e a instrumentalização da consciência de classe.

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração (Saviani, 2008, p.45).

Nesse sentido, é de extrema importância que continuemos realizando estudos, pesquisas e ações que mobilizem uma educação emancipadora, seja pelos debates curriculares, seja participando e interferindo nas políticas de estado e de governo em favor da classe trabalhadora. E, apesar de o estado ter definido cinco arquiteturas curriculares, em nossa análise não é possível avaliar se os estudantes das escolas públicas goianas estão tendo uma formação de qualidade com os conteúdos culturais disponíveis, uma vez que a parte do currículo formada pelo itinerário formativo apresenta a possibilidade de lecionar disciplinas e conteúdos que estão fora do espectro acadêmico e da formação dos cursos de licenciatura, sobretudo em universidades e institutos públicos.

CAPÍTULO III

A EFETIVAÇÃO DA ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, GESTORES E ESTUDANTES

Neste capítulo, apresenta-se o estudo de caso realizado no Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes, realizado no segundo semestre de 2023. A pesquisa utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, como observações assistemáticas dos tempos e espaços escolares, entrevistas com o grupo gestor e professores, realização de dois grupos focais com estudantes e análise de documentos fornecidos pela instituição. O CEPI Professor Pedro Gomes foi uma das escolas escolhidas para participar do projeto-piloto de implementação do novo Ensino Médio em Goiás. A escola destaca-se por sua estrutura física e pedagógica de excelência, além de desenvolver projetos que são referência em toda a rede estadual de ensino.

A realização da observação assistemática foi escolhida devido ao meu vínculo com a escola, período em que eu fazia parte do quadro docente da instituição desde 2017, ano da aprovação da reforma do Ensino Médio. Acompanhei de perto os primeiros passos da implementação da reforma enquanto atuava na coordenação da área de linguagens e suas tecnologias, o que me possibilitou observar diretamente os ajustes realizados pela escola para atender às novas diretrizes do Ensino Médio. Em 2021 me licenciiei, pois, fui aprovada no processo seletivo de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e iniciei a pesquisa de campo em 2023.

Esta pesquisa propõe uma análise crítica baseada em autores como Freitas (1995), Malanchen (2012), Apple (2006) e Giroux (1997), com foco nos desafios impostos pela reforma do Ensino Médio. São abordados aspectos como a reorganização dos tempos e espaços escolares, as mudanças curriculares e pedagógicas, o esforço dos professores em implementar práticas diferentes e o protagonismo juvenil esperado dentro das diretrizes estabelecidas.

O CEPI Professor Pedro Gomes, integrante do Programa de Escolas de Tempo Integral desde 2013, já adotava uma carga horária ampliada de 9h30min, incluindo disciplinas como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Disciplinas Eletivas. Dessa forma, a reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, já vinha sendo parcialmente antecipada pela escola, que se

consolidou como referência e foi escolhida como escola-piloto no Estado de Goiás. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as percepções e inquietações dos diferentes agentes educacionais sobre a organização do trabalho pedagógico da escola.

Foram realizadas entrevistas com o grupo gestor do CEPI, composto por membros da direção, coordenação pedagógica, coordenação de pátio e coordenadores das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, também foram entrevistados professores representantes de cada área, totalizando 6 docentes. Para captar as perspectivas dos estudantes, realizamos dois grupos focais. O primeiro foi conduzido com dois representantes de cada série do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª), reunindo, ao todo, seis alunos; o segundo grupo focal somente com estudantes da terceira série, estudantes estes que acompanharam toda a implementação do Novo Ensino Médio.

A definição das categorias de análise das entrevistas baseou-se nas estratégias propostas por Carlomagno (2006), que sugere três etapas: a revisão dos objetivos da pesquisa, o embasamento teórico e a análise sistemática dos dados coletados. As entrevistas com o grupo gestor e os professores ocorreram no laboratório de informática, durante os intervalos de aula. Nesses encontros, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Vale ressaltar que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Goiás (UFG) e autorizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO).

No caso dos estudantes, optou-se pelo uso do grupo focal, por ser um formato que favorece a expressão coletiva e promove um ambiente mais acolhedor para o compartilhamento de opiniões. O grupo focal foi conduzido na sala da coordenação pedagógica, com a participação de dois alunos de cada série (1ª, 2ª e 3ª) e um segundo grupo focal com três estudantes de cada turma da terceira série do Ensino Médio, totalizando 8 estudantes, no qual são os estudantes que fecham o ciclo da implementação do novo Ensino Médio. Antes do início das discussões, os estudantes receberam o TCLE para assinatura pelos responsáveis e um termo para assinatura pessoal. O grupo focal foi realizado somente após o recebimento do TCLE.

Os estudantes frequentemente comentavam: “A escola mudou.” A reorganização dos horários e disciplinas foi apontada como uma das transformações mais marcantes. Durante a condução deste estudo, buscou-se atuar com sensibilidade e respeito, reconhecendo a importância do trabalho docente e o efeito de uma educação pública de qualidade na trajetória

de vida dos estudantes. A análise foi realizada com atenção às mudanças estruturais vivenciadas pela escola em um momento delicado, no contexto pós-pandemia, e com um olhar comprometido com as transformações sociais e educacionais em curso.

3.1 CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES: UMA ESCOLA PÚBLICA TRADICIONAL DE GOIÂNIA E SEUS INDICADORES

O Colégio Estadual Professor Pedro Gomes foi fundado em 1947, inicialmente sob o nome de Ginásio Estadual de Campinas, com sede na Avenida Minas Gerais. Em 1959, sob a gestão da diretora Lígia Maria, a escola foi transferida para a Avenida Sergipe, onde permanece até os dias atuais. Localizado em um bairro tradicional de Goiânia, conhecido como Campininha das Flores, o colégio tornou-se uma referência educacional tanto na capital quanto no estado de Goiás.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, o Colégio Professor Pedro Gomes ganhou notoriedade nacional e adotou o nome do professor, escritor e intelectual que também lecionou no Lyceu de Goiânia. Ao longo de sua história, a escola formou alunos de destaque, como Henrique Meirelles, ex-presidente do Banco Central do Brasil, e Stepan Nercessian, ator conhecido em todo o país, além de outros estudantes que participaram de movimentos políticos de relevância regional, estadual e nacional.

Com uma infraestrutura ampla e um corpo docente qualificado, o Colégio Professor Pedro Gomes, nas últimas décadas do século XX, oferecia cursos de magistério e científico, além de cursos técnicos no período noturno, atendendo a mais de mil estudantes matriculados. Durante esse período, a qualidade do ensino era frequentemente medida pelo elevado número de alunos aprovados em vestibulares de universidades públicas, sem a necessidade de cursinhos preparatórios. Outro diferencial da escola eram suas atividades extracurriculares, como o Clube de História, a Biblioteca Literária Social (BLS) – que promovia debates e incentivava o engajamento político –, concursos de oratória, a Semana Científica para exposição de trabalhos estudantis e o Grêmio Literário, que desempenhava um papel fundamental no fortalecimento do movimento estudantil na cidade.

Em 2013, a escola aderiu ao Programa de Educação Integral, ampliando a jornada escolar para 9 horas e 30 minutos, abrangendo a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O currículo foi acrescido com a inclusão de disciplinas eletivas, Projeto de Vida, tutoria,

estudo orientado, práticas experimentais, protagonismo juvenil e iniciação científica. Em 2018, o colégio foi reconhecido como uma das melhores escolas públicas de ensino integral do Brasil, de acordo com o estudo Excelência com Equidade no Ensino Médio, realizado pelo Interdisciplinaridade e Evidencia no Debate Educacional (Iede), Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Unibanco. Nesse mesmo ano, a escola recebeu o título de Amigos da Ciência, concedido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como reconhecimento ao seu trabalho de promoção científica.

Nos parágrafos seguintes, será realizada uma análise detalhada da escola com base nos dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A série histórica a ser analisada abrange o período de 2019 a 2023, correspondente à implementação do novo Ensino Médio.

A análise dos dados de matrículas no Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2023 revelam tendências importantes relacionadas às mudanças na quantidade de estudantes e turmas, permitindo identificar padrões e desafios enfrentados pela instituição. A média de alunos por turma no Ensino Médio apresentou variações significativas ao longo do período. Em 2020, foi registrado o maior pico de média de alunos por turma, com 32,4 estudantes, seguido de uma redução nos anos seguintes. O menor índice foi observado em 2021, com uma média de 26,4 alunos, sugerindo uma diminuição nas matrículas, possivelmente influenciada pela pandemia do Corona Virus. No entanto, nos anos seguintes, houve uma recuperação gradual, alcançando uma média de 29 alunos por turma em 2023, o que reflete um esforço da instituição para atrair estudantes de volta (tabela 02).

Tabela 5 - Número de matrícula da Escola CEPI Professor Pedro Gomes

Ano	Ensino Médio	1ª série	2ª série	3ª série	Total Mat. Ed. Especial EM
2023	261	103	80	78	11
2022	272	110	85	77	11
2021	290	106	104	80	13
2020	324	143	100	81	10
2019	315	131	101	83	7

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed.

O número de turmas no Ensino Médio também variou ao longo dos anos. Em 2021, houve um aumento no número de turmas para 11, mesmo com a redução na média de alunos por turma, o que sugere uma redistribuição das matrículas. Já em 2023, o número de turmas foi

reduzido para 9, apesar do aumento na média de estudantes por classe, o que pode indicar uma maior concentração de alunos por turma (Tabela 03).

Tabela 6 - Número de salas de aulas do CEPI Professor Pedro Gomes

Ano	Número de Turmas no Ensino Médio
2023	9
2022	10
2021	11
2020	10
2019	10

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed.

Os indicadores taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série no Ensino Médio ao longo dos anos são essenciais para compreender o desempenho dos estudantes e identificar desafios enfrentados na implementação do novo Ensino Médio. A taxa de aprovação tem mostrado resultados consistentes, variando entre 96,7% e 99,6% no total do Ensino Médio. Em 2023, por exemplo, a 1ª série registrou 98,9% de aprovação, enquanto a 2ª e 3ª séries alcançaram 100% (tabela 04). O menor índice foi em 2022, com 92,2% na 1ª série, sugerindo dificuldades enfrentadas pelos alunos nessa etapa. Nos outros anos, os índices permaneceram relativamente estáveis, refletindo um bom desempenho dos estudantes.

Tabela 7- Taxa de Aprovação Taxa de Aprovação CEPI Professor Pedro Gomes

Ano / série	1ª série	2ª série	3ª série	Total
2023	98,9	100,0	100,0	99,6
2022	92,2	98,7	100,0	96,7
2021	98,0	96,9	97,5	97,5
2020	97,8	99,0	100,0	98,7
2019	96,9	97,5	100,0	97,9

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed.

A taxa de reprovação tem diminuído, atingindo 0,4% em 2023, o menor valor registrado. Entretanto, em 2022, a reprovação na 1ª série foi de 5,6%, o maior índice da série histórica. A 2ª e 3ª séries mantiveram percentuais menores, demonstrando uma melhoria contínua (tabela 08).

Tabela 8 - Taxa de Reprovação Taxa de Reprovação CEPI Professor Pedro Gomes

Ano/série	1ª série	2ª série	3ª série	Total
-----------	----------	----------	----------	-------

2023	1,1	0,0	0,0	0,4
2022	5,6	1,3	0,0	2,5
2021	2,0	2,1	1,3	1,8
2020	2,2	0,0	0,0	0,9
2019	3,1	2,5	0,0	2,1

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed.

O abandono no Ensino Médio caiu para 0% em 2023, um resultado extremamente positivo. Em 2022, o índice na 1ª série foi de 2,2%, possivelmente um reflexo de dificuldades pós-pandemia do Corona Vírus. Nos anos anteriores, as taxas oscilaram entre 0,4% e 0,8%, mas os dados evidenciam um progresso significativo na permanência dos estudantes (tabela 09).

Tabela 9 - Taxa de abandono CEPI Professor Pedro Gomes

1ª série	2ª série	3ª série	Total Ensino Médio
0,0	0,0	0,0	0,0
2,2	0,0	0,0	0,8
0,0	1,0	1,2	0,7
0,0	1,0	0,0	0,4
0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed.

A distorção idade-série ainda é um desafio. Em 2023, a 1ª série registrou 4,9%, enquanto a 2ª série teve o maior índice, 10,0%. Nos anos anteriores, os índices variaram, chegando a 15,8% na 2ª série em 2019. Isso evidencia que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com defasagens, prejudicando seu desempenho (tabela 10)

Tabela 10 - Taxa de Distorção série e idade CEPI Professor Pedro Gomes

Ano / Série	1ª série	2ª série	3ª série	Total Ensino Médio
2023	4,9	10,0	6,4	6,9
2022	8,2	5,9	3,9	6,3
2021	3,8	4,8	5,0	4,5
2020	5,6	8,0	11,1	7,7
2019	7,6	15,8	6,0	9,8

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed

Os dados revelam tendências positivas no Ensino Médio, com destaque para a alta taxa de aprovação e queda nos índices de abandono e reprovação. Contudo, persistem desafios,

especialmente na adaptação dos alunos da 1ª série e na distorção idade-série da 2ª série. Investir em estratégias de reforço escolar, apoio pedagógico e políticas de recuperação de aprendizagem pode consolidar os avanços e melhorar os pontos críticos, sobretudo por tratar-se de escola de tempo integral e com tempo para fazê-lo.

Para caracterizar a escola também utilizaremos os dados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi criado em 2007, com o objetivo de acompanhar o desempenho da educação brasileira. Para monitorar o desempenho da educação no Brasil. Para a avaliação é utilizada os seguintes indicadores: fluxo escolar (taxa de aprovação), e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala. A seguir, apresentamos os índices do CEPI Professor Pedro Gomes, em comparação com a média geral estadual e nacional (tabela 11).

Tabela 11 - Média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Média por ano	Média da Escola pesquisada	Média Nacional	Média Estadual
2023	6,4	4,3	4,8
2021	5,4	4,2	4,5
2019	5,9	3,9	4,8

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed

Comparando com as médias nacional e estadual, observa-se que o CEPI Professor Pedro Gomes apresentou um desempenho significativamente superior para o estado de Goiás, com valores bastante próximos das médias nacionais no Ensino Médio. Isso se torna ainda mais evidente ao analisar os anos de 2019 e 2023, quando Goiás se destacou como o estado com a maior nota do IDEB para o Ensino Médio em todo o Brasil. Nesse período, a meta nacional estipulada era de 4,2 em 2019 e 4,7 em 2023, destacando a importância do desempenho educacional do estado.

Em 2023, ano da realização da pesquisa de campo, o Colégio foi convidado a integrar um projeto de extensão desenvolvido pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e pelo Centro de Pesquisa Educacional (CEPAE/UFG). Nesse contexto, os estagiários da universidade, em parceria com os estudantes da escola, implementaram o projeto Socializando, que trouxe a experiência do podcast para o ambiente escolar. Além disso, outros projetos de destaque tornaram-se parte da identidade da escola e serviram como referência para diversas unidades de ensino da rede. Entre eles, destacam-se:

- a) **Jovens Escritores**, direcionado aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, com foco na produção de gêneros literários e na abordagem de temas relacionados à realidade dos estudantes, desenvolvido em parceria com a disciplina Projeto de Vida;
- b) **Direitos Humanos**, voltado aos estudantes da 2ª série, que explora a temática e culmina na produção de um curta-metragem sobre o tema;
- c) **Projeto Logos**, no qual os alunos da 3ª série elaboram artigos científicos em duplas e apresentam seus trabalhos para uma banca avaliadora.

Outro projeto relevante realizado pela escola foi o Minicensó Biênio 2022/2023, desenvolvido de forma interdisciplinar pelos professores de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. O projeto envolveu pesquisa, elaboração de estatísticas e gráficos relacionados ao perfil dos estudantes. Embora o documento oficial não tenha sido publicado, ele faz parte do acervo da escola e está disponível para consulta da comunidade escolar.

O Minicensó surgiu de um planejamento integrado entre as ciências humanas e sociais aplicadas e a área de matemática. Os esforços eram para integrar uma dinâmica de produção e interpretação de dados estatísticos, bem como a leitura orgânica desses dados. Dessa forma, a iniciativa se apresenta com um viés revolucionário, não pelo ineditismo, mas pela capacidade horizontal de trazer os estudantes e a comunidade escolar para o processo de arquitetura do projeto. (CEPI Prof. Pedro Gomes, 2023, p.09).

O engajamento dos estudantes do Ensino Médio foi essencial, uma vez que os temas geradores de estatísticas serviram como base para a construção de artigos científicos no Projeto Logos das turmas da 3ª série. Na prática, o projeto também envolveu atividades como o compartilhamento de gráficos produzidos pelos alunos da 1ª série, que eram analisados pelas turmas da 2ª série. Esses estudantes, organizados em grupos, escolhiam gráficos específicos para fundamentar a elaboração de artigos, ampliando e contextualizando os dados de maneira conceitual.

As perguntas foram sugeridas pelos estudantes, que também fizeram a curadoria delas; os formulários foram construídos e aplicados por um grupo de estudantes recenseadores que tiveram formação para sensibilizá-los para aplicar e explicar cada item para os colegas. Absolutamente todos os alunos responderam, conhecendo cada termo, cada alternativa. O nome “Minicensó” foi introduzido pelos próprios estudantes, após os estudos acerca do censo do IBGE. Eles o chamaram assim por tanto tempo que não haveria lógica em rebatizá-lo. Apesar do prefixo “mini”, ele nos trouxe uma quantidade enorme de perspectivas e colocou em xeque o conjunto de hipóteses que tínhamos acerca deles. (CEPI Prof. Pedro Gomes, 2023, p.09)

O Minicensó foi estruturado em nove capítulos que abordaram temas como juventudes, questões raciais, gênero, mobilidade urbana, moradia, saúde, acesso à cidade, Covid-19, segurança alimentar, cultura, pobreza menstrual, tecnologias e formas de lazer, entre outros

aspectos relacionados à vida escolar e cotidiana. Segundo o documento, os dados obtidos serviram como base para diversas iniciativas na escola, como:

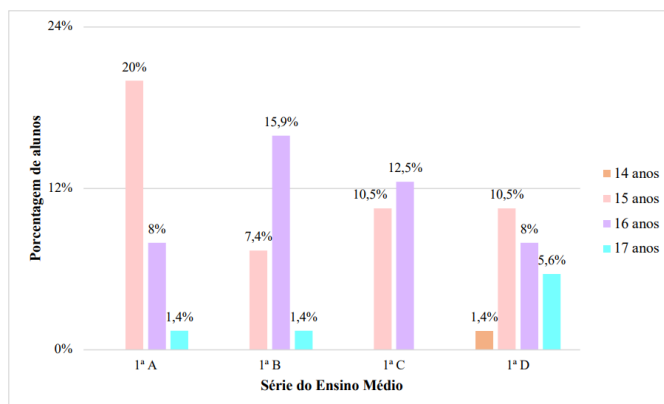
Pudemos repensar uma lógica da alimentação escolar, bem como entender sua potência quando constatamos, por exemplo, o índice de estudantes acometidos de insegurança alimentar. Das regiões em que vivem nossos estudantes e o trajeto até a escola, pudemos construir um plano de busca de novas matrículas, mapeando as regiões com maior número de estudantes, as linhas de ônibus até o CEPI Prof. Pedro Gomes e as Unidades Escolares com séries finais compatíveis com nossas turmas de entrada. Assim, programamos visitas a essas escolas para divulgar o tempo integral. Passamos de 460 estudantes no final de 2023, para 538 no início de 2024. (CEPI Prof. Pedro Gomes, 2023, p.10).

Os dados do Minicenso Biênio 2022/2023 desempenham um papel fundamental na compreensão do perfil dos estudantes do Ensino Médio do CEPI Professor Pedro Gomes. Esses dados permitem estabelecer relações diretas com o tema desta pesquisa, ao viabilizar a análise da organização do trabalho pedagógico da escola a partir das informações levantadas no documento.

A análise da faixa etária dos estudantes do Ensino Médio evidencia aspectos relevantes sobre a composição das turmas e suas implicações pedagógicas. Os gráficos indicam que a maioria dos alunos se encontra dentro da faixa etária esperada para cada série (geralmente entre 14 e 17 anos). No entanto, também foi identificada a presença de estudantes com idades mais avançadas, o que demonstra uma diversidade etária significativa.

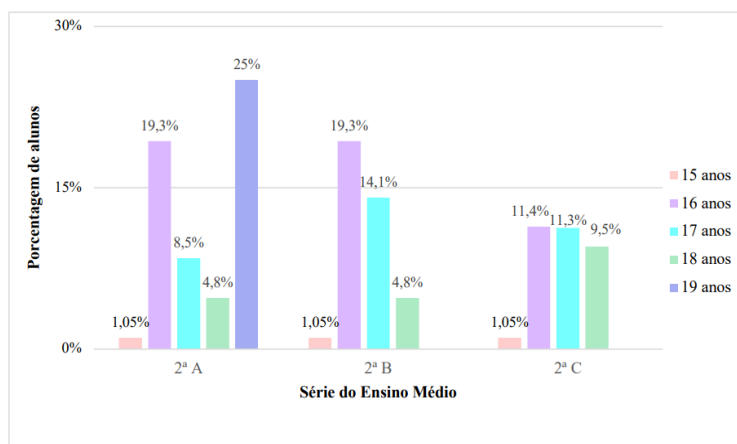
Essa heterogeneidade pode estar associada a fatores como repetência, interrupção temporária dos estudos ou ingresso tardio, fenômenos comuns no sistema educacional brasileiro. A presença de alunos fora da faixa etária regular reforça a necessidade de a escola adotar estratégias pedagógicas mais inclusivas e personalizadas, que atendam às demandas de diferentes perfis de estudantes. Essa realidade impõe à instituição o desafio de considerar as especificidades de cada aluno no planejamento educacional, promovendo uma abordagem mais equitativa e eficaz para todos (Gráfico 01 a 03).

Gráfico 1 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da 1ª série do Ensino Médio



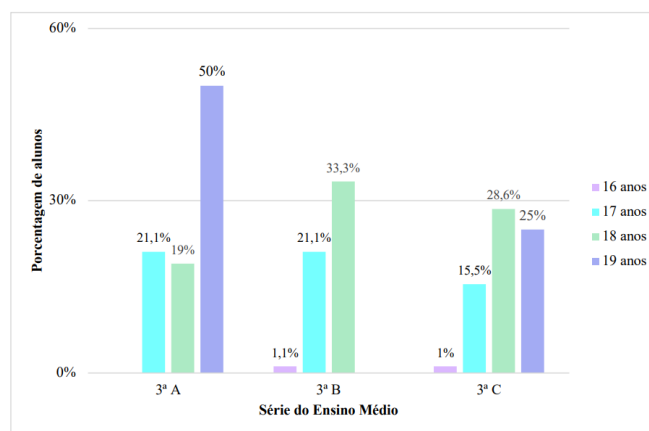
Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes; ABRÃO, Luiz (2022).

Gráfico 2 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da 2ª série do Ensino Médio



Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes; ABRÃO, Luiz (2022).

Gráfico 3 - Estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes por faixa etária da terceira série do Ensino Médio

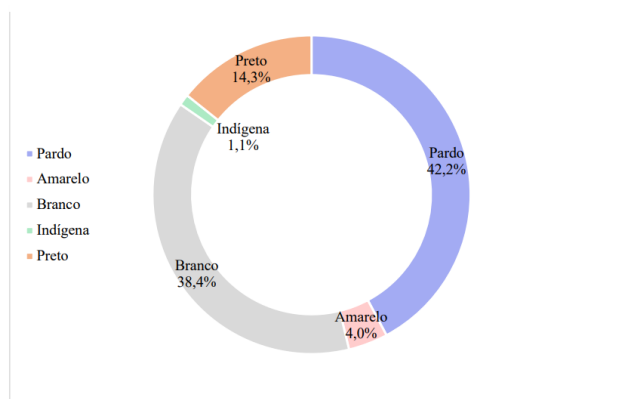


Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes; ABRÃO, Luiz (2022).

A análise dos dados de autodeclaração étnico-racial dos estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes, coletados pelo Minicenso, revela uma diversidade significativa na composição étnica do corpo discente de toda a escola, esta análise envolve estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Utilizando o método de autoidentificação, os estudantes classificaram-se nas categorias “branca”, “parda”, “preta”, “indígena” e “amarela”, seguindo as diretrizes do IBGE. A distribuição resultante mostra que 42,19% dos alunos se identificam como pardos, 14,29% como pretos, 38,39% como brancos, 4,02% como amarelos e 1,12% com o indígenas (Gráfico 04).

A agregação dos dados de estudantes que se autodeclararam pardos e pretos fornece uma representação de 56,47% do total, concluindo que mais da metade dos alunos pertencem à população negra, conforme a compreensão teórica que justifica essa categorização. Esta abordagem é sustentada pela perspectiva de que uma população parda é formada, em grande parte, pela miscigenação e carrega características socioeconômicas e desafios sociais comuns.

Gráfico 4 - Autodeclaração Étnico-racial de todos os estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes; DOURADO, Rafael; RIBEIRO, Ana Luíza; ANTUNES, Samuel. (2022)

Em relação às questões socioeconômicas e étnico-raciais, foram identificadas diferenças significativas entre estudantes negros e não negros. Os dados apontam que a maior parte da comunidade negra na escola pertence a famílias com renda familiar de, no máximo, dois a três salários-mínimos. Em muitos casos, devido ao número elevado de pessoas nas famílias, essa renda é complementada pelo programa Bolsa Família.

Por outro lado, embora a renda familiar dos estudantes não negros seja, em média, maior, esses alunos também dependem amplamente do transporte público. No entanto, o número de estudantes negros e negras em condições mais vulneráveis é superior, sendo maior a proporção daqueles que vivem em casas cedidas ou alugadas. Além disso, situações de insegurança alimentar e pobreza menstrual também afetam mais os estudantes negros.

O Minicenso revelou ainda que 100% dos estudantes se inscreveram no ENEM nos anos de 2022 e 2023, com uma taxa de adesão de 90% no ano de 2023. Esses dados refletem o interesse dos alunos pela continuidade dos estudos, mas também evidenciam as desigualdades que ainda precisam ser enfrentadas para garantir maior equidade entre os diferentes grupos da comunidade escolar.

Sobre o corpo docente da escola, a partir dos dados do Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed, é possível acompanhar aspectos como o número total de professores, qualificação acadêmica, tempo dedicado à formação continuada (Atividade Formativa Docente – AFD) e a presença de profissionais não docentes na instituição. A partir desses dados, é possível identificar tendências e desafios que impactam a composição e o desenvolvimento da equipe pedagógica (tabela 12).

Tabela 12 - Evolução do Número Total de Docentes

Ano	Total de Docentes
2023	27
2022	28
2021	29
2020	32
2019	41

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed

Ao longo dos anos, observa-se uma redução significativa no número de docentes. Em 2019, a escola contava com 41 professores, enquanto em 2023 esse número caiu para 27. Essa diminuição pode estar associada a aposentadorias, desligamentos voluntários ou reestruturações internas na instituição, o que pode afetar a carga horária dos docentes e a qualidade do ensino.

Tabela 13 - Nível de Formação dos Docentes

Ano	AFD EF Anos Finais	AFD EM
2023	65,4	80,0
2022	55,7	73,8
2021	63,0	67,8
2020	42,9	83,1
2019	69,8	76,9

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes - Inep/Deed

O tempo destinado à formação continuada dos docentes (tabela 14) aumentou significativamente em 2023, especialmente no Ensino Médio, em que o índice Arquivo Fonte de Dados (AFD) atingiu 80,0. Já no Ensino Fundamental, o índice subiu de 55,7 em 2022 para 65,4 em 2023, o que indica um esforço da escola para aprimorar a capacitação dos professores. Destaca-se, no entanto, a queda expressiva observada em 2020, possivelmente influenciada pelo contexto da pandemia.

Tabela 14 - Profissionais Não Docentes

Ano	Profissionais em Sala de Aula	Demais Profissionais
2023	0	26
2022	2	24
2021	3	23
2020	3	24
2019	4	26

Fonte: Censo Escolar 2019 a 2023 e Indicador da Adequação da Formação Docentes – Inep/Deed

O número de profissionais de apoio dentro da sala de aula (tabela 14) diminuiu consideravelmente ao longo dos anos, chegando a zero em 2023. Isso pode indicar dificuldades na oferta de suporte a alunos com necessidades especiais. Por outro lado, o número de demais profissionais da escola (secretaria, serviços gerais, alimentação, etc.) manteve-se relativamente estável, variando entre 23 e 26.

O número de profissionais de apoio atuando diretamente em sala de aula diminuiu gradativamente, chegando a zero em 2023. Essa ausência pode representar um desafio para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, exigindo medidas para reforçar o suporte pedagógico, bem como a melhoria da qualificação desses profissionais. Por outro lado, o número de profissionais administrativos e de serviços gerais manteve-se relativamente estável ao longo do período.

3.1.1. Observações, estrutura física e pedagógica da escola

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2023, período em que se acompanhou a rotina escolar, os projetos desenvolvidos, o trabalho pedagógico e as reações dos professores, da equipe gestora e dos estudantes diante da implementação da reforma do Ensino Médio. O CEPI Professor Pedro Gomes acolhe alunos provenientes de diversos bairros de Goiânia, representando diferentes contextos sociais e econômicos. Essa convivência diversificada promove um ambiente rico em diversidade cultural, de gênero e de sexualidade, reforçando a identidade da escola como um espaço acolhedor.

A presença da pesquisadora foi natural e bem recebida, já que a escola possui uma tradição de parcerias com instituições externas para o desenvolvimento de estágios, projetos, pesquisas e palestras, o que amplia as vivências e experiências estudantis. As observações realizadas no cotidiano escolar incluíram visitas a espaços coletivos e interativos, como laboratórios, quadras poliesportivas, biblioteca, auditório, refeitório e sala dos professores. Com uma infraestrutura ampla e bem planejada, os estudantes desfrutam de espaços de convivência que promovem conforto e liberdade, criando um ambiente escolar vibrante, marcado pelo aprendizado constante e pela troca de experiências.

No entanto, a nova arquitetura curricular, com a introdução dos itinerários formativos, trouxe mudanças significativas e desafios importantes para a equipe pedagógica, professores e

estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes. Essas transformações exigiram adaptações em diferentes aspectos da organização escolar e do trabalho pedagógico.

As observações realizadas focaram, principalmente, na organização dos tempos e espaços educacionais, bem como nos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico da instituição. O CEPI Professor Pedro Gomes apresenta uma estrutura diferenciada, que inclui uma biblioteca ampla com um acervo diversificado, duas quadras poliesportivas, uma sala de dança e lutas, um refeitório, laboratório de informática, salas equipadas com ar-condicionado, projetores e televisores, um espaço para a rádio escolar e um anfiteatro. A escola funciona em horário integral, das 7h30 às 17h30, com dois intervalos: o primeiro às 9h e o segundo às 15h, além do horário de almoço às 11h45, quando os estudantes do Ensino Fundamental encerram suas atividades.

Os alunos chegam à escola de diversas maneiras: alguns de carro, outros de ônibus ou mesmo a pé. Ao chegarem, aguardam o início das aulas no pátio, onde há bancos e cadeiras que facilitam a interação social ou a realização de tarefas. Os estudantes do Ensino Médio têm suas aulas no pavilhão superior, e, ao toque do sino, deslocam-se para as salas de aula, utilizando escadas ou rampas. Esse pavilhão conta com banheiros, armários para guardar materiais e uma sala destinada à coordenação de pátio. A equipe de monitoramento atua para garantir que os alunos entrem nas salas pontualmente, embora muitos aproveitem os minutos antes das aulas para conversar ou resolver assuntos com colegas.

O CEPI Professor Pedro Gomes, com sua infraestrutura robusta e ambiente acolhedor, reflete o dinamismo de uma escola em constante transformação, buscando alinhar-se às novas demandas educacionais enquanto preserva um espaço seguro e inclusivo para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal de seus estudantes.

As salas de aula são organizadas por temática, ou seja, cada disciplina possui um espaço próprio, e os alunos se deslocam entre as salas, não os professores. As salas são decoradas de acordo com as temáticas das disciplinas, algumas sendo compartilhadas entre duas matérias. O primeiro intervalo ocorre às 9h, com os alunos do Ensino Fundamental descendo primeiro para o lanche, seguido pelos alunos do Ensino Médio, que formam uma fila para a refeição em um espaço com mesas e cadeiras, onde podem se socializar enquanto lancham.

A sala dos professores é espaçosa, com mesas dispostas em círculo, permitindo que os docentes se sentem de frente uns para os outros. O espaço conta com armários e, ao fundo, uma cozinha equipada com geladeira, cafeteira, fogão, uma mesa grande e um sofá confortável.

Nesse ambiente, os professores trocam informações sobre alunos, turmas e outros temas relevantes. A coordenação pedagógica também utiliza esse espaço para compartilhar informações importantes sobre a organização do trabalho pedagógico.

Na hora do almoço, o processo é semelhante ao do primeiro intervalo: os estudantes do Ensino Fundamental dirigem-se às filas por volta das 11h45, enquanto os estudantes do Ensino Médio descem às 12h. Sempre acompanhados por professores que tem em sua carga horária incluída para esse momento; eles almoçam tranquilamente e, após a refeição, devolvem pratos e talheres ao local apropriado, evitando deixá-los sobre as mesas. No entanto, é comum encontrar algum utensílio esquecido ocasionalmente. A refeição é balanceada, composta por arroz, feijão, salada, alguma carne e uma fruta. Após o almoço, alguns estudantes fazem sua higiene em uma pia grande e coletiva, enquanto outros se deitam ou se sentam para descansar. Por volta das 13h20, o sino toca novamente, sinalizando o retorno às salas de aula.

As aulas de núcleo de diversificado geralmente ocorrem antes ou após o almoço, período em que a escola fica um pouco mais agitada. Dependendo da aula, os estudantes podem ficar bastante animados, especialmente nas aulas de Protagonismo Juvenil, o que demanda mais atenção da equipe de coordenação de pátio e da coordenação pedagógica. Nos intervalos após o recreio, por volta das 15h30, os estudantes do Ensino Médio estão visivelmente mais tranquilos e cansados, enquanto os do Ensino Fundamental mantêm-se bastante agitados. Na saída, os estudantes do Ensino Fundamental deixam a escola primeiro, seguidos pelos estudantes do Ensino Médio e professores.

3.2 TRILHAS: A ARQUITETURA CURRICULAR DO CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES E VAZIOS PEDAGÓGICOS

O termo arquitetura curricular surge na literatura acadêmica para descrever a estrutura, o planejamento e a organização do currículo escolar. Esse conceito começou a ganhar destaque nas áreas de educação e pedagogia, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, quando pesquisadores passaram a enfatizar a importância de estruturar o currículo com uma abordagem interdisciplinar e voltada para experiências educativas (Sacristán, 2000).

Autores da perspectiva crítica, como Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1997), questionaram o modelo tradicional de currículo e ressaltaram a necessidade de uma arquitetura que não se limitasse a uma abordagem técnica, mas que também considerasse as relações de

poder presentes na sociedade. Esses estudos contribuíram para uma visão mais ampla do currículo, que não se restringe a objetivos acadêmicos, mas incorpora reflexões sobre suas funções sociais e culturais.

No campo da didática e da organização curricular, a ideia de arquitetura curricular reforça a necessidade de um planejamento estratégico. Sacristán (2000), por exemplo, desenvolve uma teoria do currículo como um processo estruturado, no qual não apenas se define o conteúdo a ser ensinado, mas também se estabelece como esse conhecimento se articula com a experiência de aprendizagem dos alunos. Para ele, o currículo representa a ponte entre a teoria e a prática, entre as intenções pedagógicas e a realidade escolar, sendo essencial analisar tanto a estrutura curricular quanto as práticas pedagógicas adotadas (Sacristán, 2000).

Nas últimas décadas, o conceito de arquitetura curricular tem sido discutido na literatura educacional, especialmente em temas como flexibilização do currículo, inovações pedagógicas e o modelo baseado em competências. Pacheco (2001) explora esse conceito no contexto da adaptação curricular, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas às trilhas de aprendizagem e aos itinerários formativos.

Para apresentar a arquitetura curricular do CEPI Professor Pedro Gomes, optou-se por desmembrar o currículo e explicar a cada área, facilitando a compreensão dos leitores ao mesmo tempo evidenciar a fragmentação da estrutura no novo currículo. Embora o documento oficial da Superintendência de Educação Integral (2023) seja breve e não explore em profundidade a complexidade dessa reformulação, ele aponta que as atividades do núcleo de integração curricular incluem os seguintes componentes: Eletivas, Projeto de Vida, Estudo Orientado I e Estudo Orientado II (figura 08).

Segundo documento da Superintendência de Educação Integral, o núcleo de integração curricular tem como objetivo:

Dialoga diretamente com a BNCC quando assegura, diversifica e aprofunda as áreas de conhecimentos e suas competências para que cada estudante desenvolva habilidade úteis, preparando-o para o futuro, sobretudo, para os desafios voltados à convivência em sociedade. (SEDUC-GO, 2023, p.03)

A implementação dessa nova organização curricular representa um marco para a escola e impõe desafios tanto para professores quanto para estudantes, exigindo adaptações metodológicas e estruturais para atender às demandas da BNCC.

Figura 8 - Integração curricular do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora com base no Documento Curricular para Goiás (2021).

No CEPI Professor Pedro Gomes as disciplinas do núcleo de integração curricular foram divididas da seguinte forma (Quadro 14):

Tabela 15 - Número de aula do componente curricular das atividades integradoras

Carga Horária e Disciplina	1ª série	2ª série	3ª série
Eletiva 1	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Eletiva 2	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Estudo Orientado 1	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Estudo Orientado 2	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Protagonismo Juvenil	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Projeto de Vida	2 aulas	2 aulas	-
Total de aulas semanais	12 aulas	12 aulas	10 aulas

Fonte: Documentos elaboradas e disponibilizados pela coordenação pedagógica

O estudo orientado I e II são componentes curriculares responsáveis pelo acompanhamento das correções das avaliações semanais, avaliações externas e aprofundamento de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, assim como visa mobilizar estratégias de estudo com os estudantes, como explica o trecho seguinte:

(...) acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens a partir do sistema de avaliação do CEPI; propor atividades de fortalecimento da aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades priorizadas; utilizar materiais didáticos apropriados e disponibilizado pela Seduc; utilizar de metodologias e práticas pedagógicas motivadoras e inovadoras; e envolver os demais componentes curriculares tanto da Formação Geral Básica quanto da Parte Diversificada. Aproveitar todos os tempos e espaços da proposta pedagógica do CEPI para ampliar o trabalho com a recomposição da aprendizagem (Goiás, 2024, p.62).

As disciplinas de eletivas são organizadas de forma semestrais, em que as professoras e professores escrevem seus projetos para desenvolverem com os estudantes; por sua vez, os estudantes escolhem duas disciplinas eletivas. A escrita desses projetos e aprovação deles passam pelo crivo da coordenação da área diversificada, pela coordenação pedagógica e pela direção da escola. Após aprovação do projeto e organização da carga horária, a escola organiza o chamado “Feirão das Eletivas” um momento em que professores apresentam as eletivas e, após os estudantes escolherem, fazem suas inscrições. Esse momento é feito tanto no auditório quando na quadra de esportes, abaixo segue fotos do Feirão das Eletivas do segundo semestre de 2023 (Imagens 1, 2, 3 e 4).

Imagem 1 - Feirão das Eletivas (a)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

Imagem 2 - Feirão das Eletivas (b)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

Imagem 3 - Feirão das Eletivas (c)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

Imagem 4 - Feirão das Eletivas (c)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

A seguir, apresentamos o Quadro 15 das disciplinas eletivas que os estudantes puderam escolher.

Quadro 11 - Eletivas 2º semestres de 2023

Disciplinas eletivas do 2º semestre de 2023 no CEPI Professor Pedro Gomes
Goiânia e Sustentabilidade: A importância da conservação dos recursos Naturais
O Artesanato na Cultura Afrobrasileira
Mentes em Movimento: Saúde e qualidade de Vida
Racionais DHS: História Mídia e Comunicação
Maker math (matemática e ciências da natureza)
1000 no Enem: Redação
Empresanato: Fórmula da arte
Teatro
Saúde em foco: nutrição

Fonte: Documentos disponibilizados pela coordenação pedagógica

A adoção de expressões como “feirão das eletivas” no cotidiano escolar revela o avanço de uma lógica mercantil sobre o campo da educação. Quando a escola passa a utilizar esse tipo de linguagem, trazida do universo comercial, para nomear práticas pedagógicas, ela acaba por incorporar um modo de pensar que aproxima o ato educativo da lógica do consumo. O momento em que os estudantes deveriam ser convidados a refletir criticamente sobre seus interesses e caminhos formativos é apresentado como uma vitrine de ofertas, onde se “escolhe” uma disciplina como quem seleciona um produto. Esse tipo de abordagem esvazia o papel do diálogo, da mediação pedagógica e da escuta, que são elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente comprometida com a formação humana.

Essa prática não é isolada. Ela se insere num cenário mais amplo, em que a educação é atravessada por valores próprios do modelo neoliberal: desempenho, produtividade, competitividade e marketing pessoal. Tais referências vêm moldando não apenas os discursos, mas também a forma como a escola organiza seu currículo e compreende seu papel. Em vez de estimular uma reflexão coletiva e crítica sobre o conhecimento e a realidade, esse modelo tende a individualizar a responsabilidade do estudante por sua trajetória, deslocando a educação de seu sentido mais profundo: o de ser uma experiência de formação emancipadora e socialmente comprometida. Ao naturalizar expressões como “feirão”, a escola corre o risco de reforçar uma cultura de escolhas rápidas e metas performáticas, em detrimento da construção de um projeto pedagógico voltado à transformação social e à formação integral dos sujeitos.

Os Clubes Juvenis (Imagens 5 a 8), nos quais se insere o componente curricular de Protagonismo Juvenil, funcionam de maneira semelhante às disciplinas eletivas, pois também são organizados semestralmente. A principal diferença, no entanto, é que os projetos dos clubes são idealizados pelos próprios estudantes, que contam com a orientação de professores modulados para auxiliá-los na organização e no desenvolvimento das atividades.

Enquanto nas eletivas os professores elaboram um projeto detalhado para submissão à coordenação, nos Clubes Juvenis, os estudantes apenas informam os nomes dos clubes que desejam criar, cabendo à coordenação organizar e viabilizar suas atividades. Assim como acontece nas disciplinas eletivas, há um dia reservado para a apresentação dos Clubes Juvenis, momento em que os estudantes conhecem as opções disponíveis e escolhem aquele em que desejam participar. Esse processo reforça a autonomia estudantil e incentiva a construção de um ambiente escolar mais participativo e dinâmico.

Imagem 5 - Apresentação dos Clubes Juvenis (a)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

Imagem 6 - Apresentação dos Clubes Juvenis (b)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

Imagem 7 - Imagem de (07): Apresentação dos Clubes Juvenis (c)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

Imagem 8 - Apresentação dos Clubes Juvenis (d)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

Quadro 12 - Clubes Juvenis 2º semestre de 2023

Clubes Juvenis no 2º semestre de 2023 no CEPI Professor Pedro Gomes
Clubes Juvenis
Basquete
Desenho
Futsal
Jogos de cartas
Vôlei
Robótica
Tenis de mesa
Grupo de estudo
Moda sustentável

Fonte: Documentos elaboradas e disponibilizados pela coordenação pedagógica

De acordo com o documento orientador *Protagonismo: Guias e Ações* (2022a), é previsto que os estudantes elaborem e apresentem projetos estruturados para os clubes juvenis, assim como os professores devem fazer em relação às disciplinas eletivas. No entanto, o que se observou na prática foi a apresentação apenas dos nomes dos clubes por parte dos estudantes, sem o desenvolvimento de propostas concretas. Essa lacuna evidencia uma fragilidade na materialização do protagonismo juvenil, sugerindo que a proposta, embora bem-intencionada, carece de mediação pedagógica efetiva, tempo adequado para elaboração e formação crítica dos sujeitos envolvidos. A ausência de um processo formativo que sustente a construção autônoma e consciente desses projetos pode transformar o protagonismo em mera formalidade, descolada de sua intencionalidade emancipadora.

Ao final de cada semestre, a escola promove a culminância das disciplinas eletivas e dos Clubes Juvenis, um momento aguardado com grande expectativa pelos estudantes. Essa

etapa representa a conclusão das atividades desenvolvidas ao longo do período letivo e permite que os alunos compartilhem os resultados de seus projetos e aprendizagens.

Durante a culminância, a escola ganha uma atmosfera dinâmica e envolvente, repleta de apresentações e exposições que refletem o empenho e a criatividade dos estudantes. Os trabalhos são apresentados de diversas formas, como textos escritos, vídeos, peças teatrais, produções literárias, maquetes, desenhos e outras expressões artísticas e acadêmicas. Esse evento transforma a escola em um espaço vibrante e inspirador, onde a produção estudantil se torna o grande destaque.

A seguir, são apresentadas imagens (de 9 a 12) que registram momentos da culminância de algumas Eletivas e Clubes Juvenis, evidenciando a diversidade e riqueza das atividades realizadas.

Imagem 9 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (a)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025

Imagem 10 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (b)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

Imagem 11 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (c)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

Imagem 12 - Culminância das eletivas e Clubes Juvenis (d)



Fonte: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 jan. 2025.

A partir do estudo de caso e das observações da rotina escolar, foi possível identificar um desinteresse moderado dos estudantes durante as atividades das disciplinas eletivas e dos Clubes Juvenis. Embora algumas eletivas sejam bastante procuradas (as de caráter esportivo), há alunos que não demonstram interesse por nenhuma opção e acabam sendo direcionados para as disciplinas que ainda possuem vagas. Esse fenômeno é ainda mais evidente nos Clubes Juvenis, onde um número significativo de estudantes não se envolve ativamente, permanecendo à margem dessas atividades.

A construção do currículo escolar não deve ser pautada por conhecimentos aleatórios, mas sim por conteúdos que contribuam para a formação integral dos estudantes, promovendo sua humanização por meio do acesso ao conhecimento clássico (Saviani, 2008). Dentro de uma perspectiva histórico-crítica, o currículo deve proporcionar a compreensão dos fundamentos que estruturam a sociedade. Segundo Julia Malanchen (2014), o currículo deve ter uma característica teleológica, ou seja, deve direcionar o trabalho educativo a partir de sua organização, fundamentação e seleção de conteúdo. Esse direcionamento, no entanto, não se manifesta de forma imediata, mas sim a partir do aprofundamento progressivo dos conteúdos trabalhados na formação humana.

As observações indicam que muitos estudantes demonstram um descomprometimento organização dos Clubes Juvenis. Isso é evidenciado por falas recorrentes entre os alunos, como

“não vale nota”, refletindo uma visão sobre a importância dessas experiências para seu desenvolvimento. No entanto, para além do interesse dos estudantes, um currículo fundamentado em uma abordagem histórico-crítica deve possibilitar não apenas a organização sistemática do conhecimento, mas também o desenvolvimento da consciência social e coletiva.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (Malanchen, 2014, p.169).

A desmotivação percebida entre estudantes e professores também é uma preocupação da coordenação de pátio, que, ao ser questionada sobre os componentes da integração curricular, expressou uma avaliação negativa da experiência, afirmando: *“Muitos alunos não participam, ficam fora da sala ou desmotivados. Às vezes, os professores não conseguem engajar os alunos ou mudam o foco da aula. Acho que há falhas graves no formato atual dessas atividades.”*

A fragilidade de componentes curriculares como as disciplinas eletivas e o Protagonismo Juvenil se manifesta na falta de engajamento tanto dos estudantes quanto dos professores. No caso específico dos Clubes Juvenis, muitas vezes não há uma sistematização clara do ensino e da aprendizagem, o que pode comprometer a efetividade dessas iniciativas. Dentro de uma perspectiva crítica de currículo, a especificidade da educação está diretamente relacionada ao processo de humanização, que, por sua vez, está vinculado à compreensão da atividade humana essencial: o trabalho (Saviani, 2008). Nesse sentido,

compreendemos o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção (Malanchen, 2014, p.213).

Essa concepção se contrapõe à lógica do capital, que busca apenas preparar novos trabalhadores para o mercado. Em vez disso, a educação deve se preocupar com a formação de cidadãos críticos e conscientes dos processos de exploração e desigualdades sociais. Como destaca Freitas (2005, p. 127) “enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem” (Freitas, 2005, p.127).

No que diz respeito à arquitetura curricular dos CEPIs (2023), o documento orientador estabelece que os Itinerários Formativos devem ser escolhidos pelos próprios estudantes. A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de organizar os itinerários considerando a formação dos professores, o perfil dos alunos e, no caso de haver duas ou mais turmas da 2ª série do Ensino Médio, promover a organização de grupos.

Ainda dentro do núcleo de integração curricular, surgiu uma novidade tanto para professores quanto para estudantes: o aprofundamento curricular, estruturado pelas chamadas Trilhas Integradoras (figura 09). Essas trilhas substituíram o conceito anterior dos Itinerários Formativos.

Figura 9 - Trilhas Integradoras



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

De acordo com o documento orientador, as Trilhas Integradoras são compostas por atividades práticas experimentais e preparação para o período pós-Ensino Médio. No CEPI Professor Pedro Gomes as Trilhas Integradoras de Práticas Experimentais e Pós-médio foram divididas da seguinte forma, expressa na tabela 12 e no quadro 17 com o objetivo de suprir a carga horária pedida na nova arquitetura curricular na formação geral básica.

Tabela 16 - Trilhas Integradoras no CEP de Práticas Experimentais

Número de aulas	1ª série	2ª série	3ª série
Matemática	2	1	1
Física	1	1	2
Biologia	2	2	1
Química	1	1	1
Total de aulas semanais	6	5	5

Fonte: Orientação curricular específica do CEPI Professor Pedro Gomes

Quadro 13 - Trilhas Integradoras no CEPI de Pós-médio

Número de aulas	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagens e suas Tecnologias	3	2	4
	Português	Português	Português
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4	3	3
	História, Filosofia, Geografia e Sociologia	História, Geografia e Sociologia	História, Geografia e Filosofia

Total de aulas semanais	7	5	7
-------------------------	---	---	---

Fonte: Orientação curricular específica do CEPI Professor Pedro Gomes

A primeira proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio no estado de Goiás, apresentada no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021), introduz as trilhas de aprofundamento, que estruturam a nova organização do currículo e visam atender às demandas acadêmicas e formativas dos estudantes.

(...) um conjunto de atividades educativas que os/as estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, visando a formação integral dos/as estudantes para que se tornem cidadãos/ãs autônomos/as, críticos/as e responsáveis consigo e com o mundo (SEDUC/GO, 2021a, p.506).

Cada área do conhecimento deve desenvolver uma temática de aprofundamento, conforme as diretrizes do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021a). No entanto, as trilhas podem ser estruturadas de forma interdisciplinar pelas escolas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. O documento propõe até 17 opções de trilhas de aprofundamento. No caso do CEPI, que conta com apenas uma turma na 2ª série, é necessário ofertar até duas trilhas. Quando há duas ou mais turmas na 2ª série, a escola deve oferecer, no mínimo, duas trilhas, sendo ideal a disponibilização de quatro.

Diante dessa exigência, a escola precisou adaptar sua organização curricular, contemplando tanto a Integração Curricular quanto o Aprofundamento Curricular. No CEPI Professor Pedro Gomes, após diversas reuniões da equipe gestora, planejamentos com os professores e encontros por área de conhecimento, foi definida a seguinte proposta de três trilhas:

- **T1:** Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Juventudes).
- **T2:** Ciências da Natureza e Matemática (Imersão na Matemática Escolar).
- **T3:** Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Somos Tão Jovens).

As trilhas de aprofundamento Juventudes e Somos Tão Jovens foram elaboradas pelos professores responsáveis por Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A decisão surgiu da percepção de dificuldades em relação aos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-GO e da necessidade de adaptação dos conteúdos às demandas da escola. Os professores identificaram que os materiais fornecidos pela SEDUC-GO não atendiam integralmente aos objetivos educacionais propostos, o que exigiu ajustes pedagógicos.

A escolha das trilhas de aprofundamento seguiu uma análise criteriosa da equipe gestora e do corpo docente, considerando dois fatores decisivos: a perda de carga horária nessas áreas dentro do núcleo de formação geral básica e a avaliação do perfil dos estudantes, levando em conta suas possíveis escolhas futuras.

Dessa forma, optou-se por oferecer duas trilhas voltadas para Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de uma trilha focada em Ciências da Natureza e Matemática. Essa definição buscou mitigar os efeitos negativos causados pela redução da carga horária das disciplinas tradicionais, garantindo que os estudantes ainda tivessem algum nível de aprofundamento nas áreas que perderam espaço no currículo regular. Além disso, a avaliação do perfil dos estudantes foi fundamental para alinhar as trilhas às demandas acadêmicas e profissionais futuras, proporcionando uma oferta que, dentro das possibilidades, dialogasse com as expectativas e interesses dos alunos.

Observa-se que, em muitos aspectos, os professores desempenham um papel ativo na gestão curricular. Como destaca Sacristán (2000, p. 172):

Concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho etc. sem dúvidas os levarão a interpretar pessoalmente o currículo.

A definição das trilhas de aprofundamento, assim como a carga horária e as disciplinas integradoras, passou por adaptações diante das dificuldades enfrentadas pela escola para se adequar à nova estrutura curricular. No que diz respeito às disciplinas da formação geral básica, observou-se uma redução de espaço para dar lugar a um “mundo de possibilidades” dentro da nova arquitetura curricular. Consequentemente, algumas disciplinas acabaram sendo removidas do currículo.

Sacristán (2000) traz uma reflexão importante sobre o papel do professor diante do currículo. Embora haja um currículo prescrito, sua aplicação passa pela subjetividade, experiência e significado que cada docente atribui ao conteúdo. No CEPI Professor Pedro Gomes, a necessidade de intervir e modificar as trilhas propostas representa não apenas a prática do currículo oculto, mas também uma resposta pedagógica diante das especificidades e realidades da escola.

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas pautas de avaliação etc. Qualquer inovação que se lhe proponha

alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconhecimento dos professores. A interação entre significados e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as condições da prática na qual exerce e as novas ideias configuram um campo-problema do qual surge, soluções ou ações dos professores, que são resultados ou compromissos a favor de um externo ou outro desse triângulo – é o triângulo da força da práxis pedagógica (Sacristán, 2000, p.178).

As forças da práxis pedagógica é uma resposta que o coletivo docente do CEPI Professor Pedro Gomes juntamente com a gestão escolar deu diante a ineficácia identificada na arquitetura curricular apresentada. Essa força da práxis, pode causar desmotivação também, como identificamos nas entrevistas e será mais bem desenvolvida no próximo tópico.

Qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere. (Sacristán, 2000, p.178).

A tentativa da escola de impedir o desaparecimento de conteúdos com o remanejamento de disciplinas, mediante reuniões intermináveis, são vistas como um movimento de resistência à nova arquitetura curricular, que não correspondia aos objetivos educacionais do coletivo docente, da gestão e dos estudantes. Isso demonstra que mesmo que haja a institucionalização, bem como o enrijecimento do debate curricular a nível institucional, a escola é parte constitutiva da gestão do currículo e pode tomar caminhos diversos dentro dos limites possíveis. Os docentes e gestores escolares são parte essencial, sujeitos ativos, da gestão do currículo na escola. O próximo tópico destaca-se pela demonstração de estratégias para adaptar e/ou resistir à fragmentação curricular.

3.2.1 O esforço coletivo para elaborar, definir e instituir novas práticas curriculares: “Começamos o ano de um jeito e terminamos de outro”

Uma das estratégias adotadas para reorganizar a estrutura curricular das Trilhas Integradoras e de Aprofundamento no CEPI Professor Pedro Gomes foi a redistribuição das disciplinas da Formação Geral Básica. Essa reestruturação resultou no aumento da carga horária para as trilhas de aprofundamento e pós-médio, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O mesmo aconteceu com as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, que passaram a contar com mais aulas destinadas aos componentes de Práticas Experimentais e Estudo Orientado II.

Apesar da criação das trilhas de aprofundamento pela própria escola e da inclusão de novas disciplinas nas Trilhas Integradoras, observou-se, por meio de entrevistas e registros, que a proposta inicial não estava alcançando os resultados esperados diante da dificuldade relacionadas a planejamentos, avaliações e conteúdos. Diante desse cenário, no segundo semestre de 2023, a escola buscou uma nova estratégia para adequar as trilhas ao currículo e, ao mesmo tempo, atender às diretrizes da SEDUC-GO. A solução encontrada foi integrar as trilhas aos projetos já existentes na escola, mas manteve-se as práticas experimentais e o pós-médio.

Dessa forma, no segundo semestre de 2023, todas as séries do Ensino Médio passaram a desenvolver as trilhas de aprofundamento dentro de um planejamento interdisciplinar, baseado em projetos. Para as turmas de 1ª série, foi incorporado o Projeto Jovens Escritores, uma iniciativa voltada ao incentivo da leitura e da escrita entre os estudantes. A proposta envolve o trabalho com diferentes gêneros textuais dentro de uma temática específica, facilitando a conexão com o eixo da trilha Juventudes, pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias.

O projeto, que está em sua sétima edição, já contou com a participação de mais de mil estudantes e resultou na publicação de sete livros. A edição de 2023 teve como tema “Nós”, desafiando os alunos a escreverem sobre os “processos de compreensão, significação e expressão da juventude em suas múltiplas dinâmicas, conflitos, afetos, dores e expectativas” (CEPI, 2023, p.11). O livro Nós (2023), reuniu textos em diversos gêneros, como poesias, contos, diários, histórias em quadrinhos e cartas, todos produzidos pelos estudantes das primeiras séries.

O Projeto Jovens Escritores possui uma aula inaugural para apresentação da proposta aos alunos e um evento de lançamento da obra produzida por eles. A adaptação das trilhas para integrar-se ao projeto resultou em uma aceitação positiva tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

Figura 10 - Divulgação da aula Inaugural do projeto Jovens Escritores no ano de 2023



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 de jan. 25.

Figura 11 - Material de divulgação do projeto Jovens Escritores no ano de 2023



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 de jan. 25.

Nas turmas de 2ª série, foi desenvolvido o Projeto Direitos Humanos, uma iniciativa em que grupos de três a quatro estudantes investigam a história dos Direitos Humanos e sua relação com a temática proposta no ano letivo. Como produto, os alunos produzem um vídeo que sintetiza suas reflexões e descobertas.

Criada em 2012, a Mostra de Vídeos Direitos Humanos tem o propósito de estimular a reflexão, o debate e a produção de conteúdo sobre o tema. Durante o projeto, cada grupo seleciona um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), realiza uma pesquisa aprofundada, elabora um roteiro e, por fim, produz um vídeo para ser apresentado na Mostra.

Os vídeos têm, em média, seis minutos e podem explorar diferentes técnicas audiovisuais. Ao final do processo, as produções são enviadas a uma comissão avaliadora e exibidas em uma sessão especial aberta à comunidade.

Em 2023, o projeto contou com a parceria da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, por meio do programa de estágio e do projeto de extensão, Socializa UFG. Além de acompanhar o desenvolvimento das produções, a equipe da universidade ministrou oficinas de criação e edição de vídeos, ampliando a formação dos estudantes e fortalecendo a qualidade dos materiais apresentados.

Figura 12 - Divulgação da Aula Inaugural do projeto Direitos Humanos do ano de 2023



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso: 28 de jan. 25.

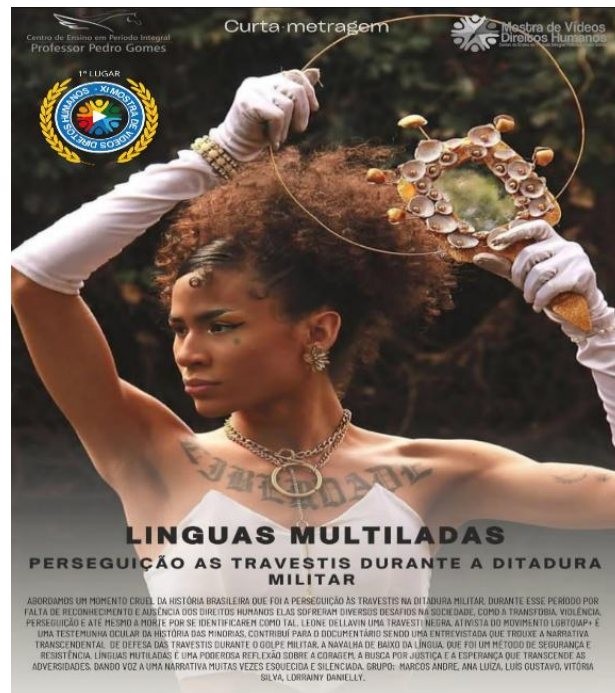
Figura 13 - Divulgação da XI Mostra de Vídeos Direitos Humanos



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso: 28 de jan. 25.

A seguir, destacamos alguns cartazes dos vídeos produzido no ano de 2023 no CEPI Pedro Gomes:

Figura 14 - Documentário vencedor do primeiro lugar do ano de 2023



Fonte: Material produzido pelos estudantes (2023).

Figura 15 - Documentário vencedor do segundo lugar do ano de 2023



Fonte: Material produzido pelos estudantes (2023).

Figura 16 - Documentário vencedor do terceiro lugar do ano de 2023



Fonte: Material produzido pelos estudantes (2023).

Para as turmas da 3ª série, foi desenvolvido o Projeto Logos (Figura 17 e 18), uma iniciativa que visa aproximar os estudantes da escrita e da pesquisa científica. No projeto, os alunos escolhem temas de interesse, realizam pesquisas e produzem artigos acadêmicos. Como parte da experiência, os trabalhos são submetidos a uma banca avaliadora e apresentados em formato de pôsteres para toda a comunidade escolar.

As pesquisas foram orientadas pelos professores das trilhas, garantindo suporte metodológico e acadêmico. Em 2023, os trabalhos estiveram alinhados com os temas norteadores do Minicenso Biênio 2022/2023, envolvendo, principalmente, as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Matemática, com ênfase na produção e análise de dados estatísticos.

Essa abordagem interdisciplinar não apenas fortaleceu a escrita científica dos alunos, mas também proporcionou uma experiência prática de investigação e divulgação do conhecimento.

Figura 17 - Aula Inaugural do projeto Logos do ano de 2023



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 de jan. 25.

Figura 18 - Programação para apresentação dos trabalhos elaborados pelos estudantes



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/cepipedrogomes/> Acesso em: 28 de jan. 25.

No CEPI Professor Pedro Gomes, a partir das observações e entrevistas realizadas na pesquisa de campo, tornou-se evidente o esforço coletivo da equipe gestora e do corpo docente para interpretar os documentos orientadores, apesar da limitada oferta de formações presenciais e virtuais. Tanto professores quanto estudantes enfrentaram dificuldades para compreender a organização do quadro de horários, a distribuição da carga horária, o planejamento das atividades e a estruturação das avaliações. Esses desafios levaram a ajustes no decorrer do ano letivo, resultando em mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola e dos docentes. Assim, a escola iniciou o ano letivo com uma abordagem e, ao longo do percurso, precisou reconfigurar suas práticas para melhor atender às demandas emergentes.

Sob uma perspectiva crítica do currículo, a fragmentação gerada pela integração curricular não encontraria espaço. Como aponta Giroux (1997, p. 219), as práticas curriculares deveriam enfatizar:

(...) nas formas de aprendizagem e conhecimentos direcionados à provisão de uma compreensão crítica de como a realidade social funciona, ela focalizaria a forma como certas dimensões de tal realidade são sustentadas, focalizaria na natureza de seus processos formativos, e focalizaria a maneira pela qual seus aspectos relacionados com a lógica da dominação poderiam ser mudados.

As trilhas apresentaram fragilidades tanto em conteúdo quanto em método. Sob uma perspectiva histórico-crítica, esses elementos são essenciais para a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. A proposta da arquitetura curricular do novo Ensino Médio contrasta com a análise feita por Freitas (1995, p.97) sobre a escola capitalista, especialmente ao considerar a ausência do trabalho material socialmente útil como princípio

educativo (com disciplinas não pedagógicas), a fragmentação do conhecimento dentro da escola (por meio da integração curricular) e a gestão escolar como um mecanismo de manutenção do poder. Ainda assim, apesar dos desafios enfrentados, a escola buscou adaptar-se aos princípios e diretrizes curriculares da reforma.

É importante ressaltar que a pesquisa de campo teve início no segundo semestre de 2023, o que permitiu o acompanhamento das reuniões do grupo gestor e do corpo docente sobre as mudanças que seriam implementadas ao longo do semestre. As principais alterações na estrutura da arquitetura curricular da escola foram organizadas em três iniciativas principais, representadas na figura 19, a seguir.

Figura 19 - Adaptações da arquitetura curricular 2023 feitas pelo CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

As mudanças implementadas foram fundamentais para que os professores atuassem com mais segurança, uma vez que os projetos faziam parte de atividades pedagógicas com as quais tanto docentes quanto estudantes já tinham familiaridade.

As aulas de Filosofia e Sociologia foram reincorporadas às trilhas das turmas de 2ª e 3ª série, assim como as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, que passaram a ser reforçadas por meio das Práticas Experimentais ao longo de todo o Ensino Médio. Embora as reuniões semanais nem sempre resultassem em consenso, era perceptível a tensão entre os professores quando o assunto era integração curricular. No entanto, esses encontros, tanto de

gestão quanto com os docentes, foram essenciais para consolidar um espaço de diálogo e troca de experiências entre professores, coordenadores e a equipe gestora.

A autonomia docente ou ausência desta mostrou-se um fator determinante no desenvolvimento do trabalho pedagógico e foi um aspecto central na análise da implementação das trilhas. Diante desse cenário, o próximo tópico apresenta a organização do trabalho pedagógico na escola, destacando o papel dos professores e o efeito da reforma do Ensino Médio na prática docente, com base nas entrevistas realizadas com os educadores.

3.3. PAPEL DOS PROFESSORES FRENTE À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: RESISTÊNCIAS E ADAPTAÇÕES

Para analisar a organização do trabalho pedagógico da escola a partir das entrevistas, foram utilizados como referência os estudos de Freitas, que, no início dos anos 1990, realizou uma pesquisa na qual definiu dois eixos centrais para a análise da escola na sociedade capitalista: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Segundo Freitas (1995, 2014), a prática pedagógica no contexto capitalista se estrutura com base nesses elementos, que influenciam diretamente a organização do ensino. Sua abordagem oferece uma crítica ao sistema educacional, destacando como diferentes fatores interferiam a didática e a prática docente.

Outro referencial importante para a análise das entrevistas foi a obra “Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica” (2022), de Julia Malanchen. A autora trabalha o currículo como uma construção histórica e cultural, abordando criticamente as influências neoliberais na organização do trabalho pedagógico.

A partir de uma perspectiva crítica, Malanchen (2022) articula os conhecimentos científicos e culturais com o objetivo de promover uma educação emancipadora, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Sua pesquisa auxilia na compreensão da fragmentação e mercantilização do currículo, fenômeno que se reflete na desvalorização de disciplinas críticas e no esvaziamento da Formação Geral Básica — aspectos evidenciados nas entrevistas com os docentes e na rotina escolar observada.

As entrevistas foram conduzidas com seis professoras, sendo:

- 2 de Matemática
- 1 de Sociologia
- 1 de Geografia

- 1 de Educação Física
- 1 de Português

Ao fazermos referência às falas das professoras utilizaremos as seguintes referências: Professor Matemática 1; Professor Matemática 2; Professor Sociologia 1; Professor Sociologia 2; Professor Geografia; Professor Educação Física; Professor Português.

Houve um esforço para garantir representatividade de todas as áreas do conhecimento. A proposta inicial era entrevistar dois docentes por área, mas a equipe de Ciências da Natureza optou por não participar, decisão que foi respeitada.

A organização das professoras no trabalho pedagógico passa pela criação do mapa das atividades. O mapa das atividades dos CEPIS, é responsável em grande medida pela organização do trabalho pedagógico. É requisitado a fim de atender, visto que há 9 aulas no período diário, 32 aulas semanais. O mapa das atividades é constituído a partir de período de planejamento, estudo, correção, tutoria, aulas do núcleo de integração e/ou Formação Geral Básica.

Outra característica dos CEPIS é a tutoria em que cada professora/o faz a acompanhamento individual dos estudantes, seja em tarefas acadêmicas, seja em situação de indisciplina e, enfim, em reuniões com os responsáveis, quando buscam os boletins de rendimento escolar.

No CEPI Professor Pedro Gomes, cada professora/o deve aceitar até 20 estudantes que podem estar matriculados em todos os anos do Ensino Médio, no entanto, a principal orientação é a de que os professora/o ministrem aula aos tutorados. Portanto, no mapa de atividades (figura 20) tem o período reservado às reuniões com os tutorados. Como exemplo, a forma em que é feito o mapa das atividades, segue a quadro do mapa das atividades da professora de Sociologia.

Figura 20 - Mapa de Atividades

		Professor(a): JULIANA PACHECO			
		Disciplina(s): SOCIOLOGIA			
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30 às 8:20	EO1	SOCIOLOGIA 1C	PV 1C	PPM	SOCIOLOGIA 1B
8:20 às 9:10	EO1	SOCIOLOGIA 1C	PV 1C	PPM	ATENDIMENTO A TUTORIA
9:30 às 10:20	TRILHA APROFUNDAMENTO	SOCIOLOGIA 1A	CORREÇÃO	3A	ATENDIMENTO A TUTORIA
10:20 às 11:10	TRILHA APROFUNDAMENTO	ELETIVA	SOCIOLOGIA 2A	3C	CORREÇÃO
11:10 às 12:00	3B	ELETIVA	CORREÇÃO	2A	SOCIOLOGIA 1A
ALMOÇO					
13:20 às 14:10	CORREÇÃO	REUNIÃO COORDENAÇÃO HUMANAS	ELETIVA	PJ	PV 2 B
14:10 às 15:00	CORREÇÃO	PLANEJAMENTO	ELETIVA	PJ	PV 2B
15:20 às 16:10	PV 2A	PLANEJAMENTO	EO2	MOMENTO DE ESTUDO	MOMENTO DE ESTUDO
16:10 às 17:00	PV 2A	SOCIOLOGIA 1B	EO2	MOMENTO DE ESTUDO	MOMENTO DE ESTUDO

Fonte: Material disponibilizado pela coordenação pedagógica.

PV: Projeto de Vida,
EO1: Estudo Orientado,

EO2: Estudo Orientado, PPM: Pós-médio
PJ: Protagonismo Juvenil.

Uma vez por semana tinha reunião dos professores com coordenadores de área e coordenação pedagógica para falar sobre o trabalho pedagógico da escola, essas reuniões aconteciam sempre após o almoço e nos horários do Protagonismo Juvenil em que se encontravam mais professores disponíveis naquele horário na sala dos professores. As explicações sobre o Núcleo de Integração Curricular, as Trilhas Integradoras (TIs) e Trilhas de Aprofundamentos (TAs) exauriam a compreensão e ainda, para quem observava, tinha-se a impressão de que as dúvidas não iriam acabar.

Durante as observações na sala dos professores, era comum que os docentes analisassem o quadro de horários com expressões de dúvida, como se não fossem informados para qual turma deveriam se dirigir. Essa situação se repete com frequência, evidenciando certa desorientação e cansaço por parte dos professores.

Em alguns momentos, a coordenadora pedagógica entrava na sala dos professores chamando docente específico para ir à sala de aula. Muitas vezes, o professor ou professora era repreendido, pegava rapidamente seus materiais e seguia para a turma correspondente no Ensino Médio. Esse cenário foi apresentado diversas vezes ao longo do período de pesquisa.

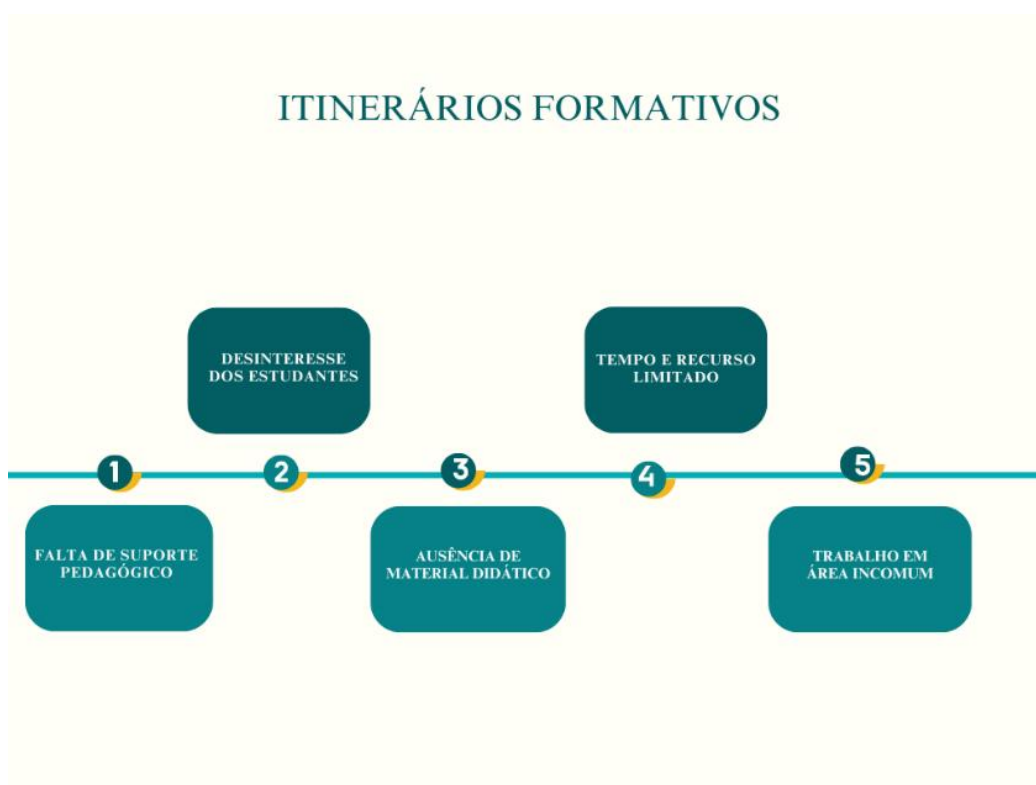
Após um tempo acompanhando a rotina da escola, participando de reuniões, analisando as atividades organizadas, observando a organização dos tempos e espaços e coletando documentos e informações, iniciamos o processo de entrevistas com as professoras.

Para estruturar a análise das entrevistas, utilizamos como referência o estudo de Carlomagno (2019). A partir desse referencial, foi possível criar categorias de análise, identificar subcategorias nos discursos das entrevistadas e, assim, aprofundar a interpretação dos conteúdos levantados. Diante disso, estabelecemos alguns passos iniciais para a análise das entrevistas, conforme descrito a seguir.

- a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria;
- b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra);
- c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo);
- d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdo não conteúdos que não se encaixem em alguma categoria);
- e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo. (Carlomagno, 2019, p.184).

A primeira categoria de análise abordou a integração curricular, considerando as Trilhas de Aprofundamento e as Trilhas Integradoras. Para compreender a percepção dos professores sobre essa proposta, foram elaboradas três perguntas centrais: a) Como as trilhas influenciaram sua abordagem pedagógica e o acompanhamento do aprendizado dos alunos? b) Como você avalia o aprimoramento das trilhas integradas e de aprofundamento na prática pedagógica? c) Quais foram os principais desafios na adaptação do conteúdo às necessidades dos estudantes?

Figura 21 - Subcategoria Itinerário Formativo a seguir.



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

A falta de suporte didático e pedagógico para a implementação das trilhas foi apontada pelas entrevistadas de forma unânime como um dos principais desafios. As fragilidades observadas na implementação tanto das **Trilhas de Aprofundamento quanto das Trilhas Integradoras** estão diretamente relacionadas ao que Freitas (1995) denomina de organização e seleção de conteúdo, um processo que se desdobra no par dialético conteúdo/método.

Os pares dialéticos desenvolvidos por Freitas (1995) medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, são antagônicos e contraditórios encerrando determinações e possibilidades (p.94). O autor argumenta que o par método/conteúdo dialético está intimamente ligado aos objetivos educacionais da escola em uma sociedade de classes. Nesse sentido, surge um questionamento central: Como os professores poderiam desenvolver práticas educativas emancipatórias (método) sem formação adequada, sem construção coletiva e sem material didático para suporte (conteúdo)?

A escola não está isolada da realidade social e reflete os interesses da sociedade de classes. As reformas educacionais, de modo geral, operam um serviço de manutenção do sistema capitalista. No entanto, as contradições e os movimentos de resistência dentro da escola possibilitam a luta por uma educação pública de qualidade e acessível a todos.

A ausência do “trabalho material socialmente útil como princípio educativo” (Freitas, 1995) explica, em parte, a redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica. Essa diminuição pode ser vista como uma estratégia para enfraquecer a estrutura curricular tradicional, limitando o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. Isso compromete a formação crítica dos estudantes, dificultando a compreensão das relações de poder na sociedade e restringindo o pensamento reflexivo sobre a vida cotidiana.

Ao tratar da fragmentação curricular, Freitas (1995) aponta que, além do enfraquecimento das disciplinas da Formação Geral Básica, a ampliação de um projeto de integração curricular sem significado emancipatório reforça o compromisso da reforma educacional com um modelo de ensino rebaixado para os filhos da classe trabalhadora.

Nas falas das professoras entrevistadas, foi possível identificar não apenas o descontentamento com a implementação das trilhas, mas também o impacto da sobrecarga imposta a esses profissionais (Quadro 18). Os docentes precisaram encontrar estratégias e alternativas para lidar com os desafios do cotidiano escolar, adaptando-se às limitações do novo modelo curricular. Entretanto, apesar das críticas, duas professoras identificaram potencial no uso das trilhas, demonstrando que, apesar dos desafios, o modelo pode ser aprimorado e adaptado para uma experiência pedagógica mais significativa.

Quadro 14 - Percepção das professoras sobre os Itinerários Formativos e Trilhas no CEPI Professor Pedro
Gomes

Subcategorias	Trechos das entrevistas
---------------	-------------------------

Falta de preparo e suporte inicial:	<p><i>"No início parecia que a gente ia ter mais liberdade [...] mas depois ficou preso nessas diretrizes que nos enviaram."</i> (Professora de Educação Física)</p> <p><i>"No começo, faltou tempo para nos aprofundarmos e estudarmos, e isso nos deixou ainda mais atarefados."</i> (Professora de Matemática 02)</p> <p><i>"Foi uma mudança muito rápida, jogada 'goela abaixo'. Não teve preparação."</i> (Professora de Educação Física)</p> <p><i>"A gente começou o ano sem nenhuma informação e ninguém sabia nada."</i> (Professora de Matemática 01)</p>
Desinteresse dos alunos:	<p><i>"Se não vale nota, não tem peso para eles."</i> (Professora de Língua Portuguesa)</p> <p><i>"Os alunos ficaram desinteressados, especialmente em atividades como as trilhas."</i> (Professora de Matemática 02)</p> <p><i>"Mesmo com estratégias, os alunos demonstravam pouco engajamento."</i> (Professora de Geografia)</p> <p><i>"Apesar das tentativas de contextualizar os conteúdos e torná-los mais relevantes, os estudantes não aderiram. Muitos viam as trilhas como algo desconectado de suas realidades."</i> (Professora de Sociologia)</p>
Falta de materiais adequados:	<p><i>"Tínhamos que buscar recursos que estavam ao nosso alcance."</i> (Professora de Matemática 01)</p> <p><i>"O problema maior foi a falta de material e o desinteresse dos alunos nas aulas práticas."</i> (Professora de Matemática 02)</p>
Restrição no planejamento:	<p><i>"O conteúdo tinha que ser exatamente como estava no documento. Isso tirou a autonomia do professor."</i> (Professora de Educação Física).</p> <p><i>"Tínhamos que criar algo diferente, mas que envolvesse o conhecimento necessário."</i> (Professora de Língua Portuguesa)</p>
Potencial para práticas inovadoras:	<p><i>"Tínhamos que buscar recursos que estavam ao nosso alcance."</i> (Professora de Matemática 01)</p> <p><i>"O problema maior foi a falta de material e o desinteresse dos alunos nas aulas práticas."</i> (Professora de Matemática 02)</p>

Fonte: Entrevistas com as professoras, 2023.

A implementação das Trilhas Integradoras (TIs) e das Trilhas de Aprofundamento (TAs) revelou desafios significativos na tentativa de integrar o currículo escolar. Entre as principais dificuldades apontadas, destacam-se:

- Ausência de conteúdos sistematizados
- Falta de compreensão dos materiais didáticos
- Resistência dos estudantes em relação aos componentes da integração curricular
- Falta de clareza na proposta das trilhas

De acordo com os relatos das professoras, a pouca formação oferecida para a implementação das trilhas foi considerada confusa e pouco esclarecedora, o que comprometeu ainda mais a assimilação do novo modelo pedagógico.

Nesse cenário, destaca-se um ponto central: enquanto as professoras enfrentam dificuldades para trabalhar com materiais pedagógicos que consideram esvaziados de sentido e conteúdo, fundações e empresas privadas seguem recebendo recursos públicos para a produção de materiais didáticos, planos de aula e programas curriculares. Paradoxalmente, são justamente esses conteúdos, produzidos com financiamento estatal, que os docentes identificam como confusos e desprovidos de objetivos educacionais claros.

Dessa forma, a análise não deve ser conduzida sob a ótica da incompetência na elaboração desses materiais, pois essa poderia ser uma interpretação superficial da situação. O problema central reside na legitimação de um projeto educacional alinhado a interesses históricos do capitalismo, que, conseqüentemente, contribui para o aprofundamento do processo de alienação da classe trabalhadora.

A relevância dessas três características na prática da organização do trabalho pedagógico (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) nos leva a reconhecer que somente sua superação, a luz de projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além da organização do trabalho pedagógico e permitir na prática, o aparecimento de novas formas de lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professora/o e aluno e a própria gestão escolar (Freitas, 1995, p. 101).

A segunda categoria de análise refere-se aos efeitos da reforma do Ensino Médio na organização do trabalho pedagógico. Para compreender essa dimensão, foram elaboradas as seguintes perguntas: a) Como você avalia os efeitos da Reforma do Ensino Médio em sua rotina pedagógica e nas práticas de ensino em sala de aula? b) De que forma a redução de disciplinas, como Filosofia e Sociologia, afeta a profundidade dos conteúdos trabalhados e a formação crítica dos estudantes?

As respostas das professoras foram convergentes em diversos aspectos, especialmente no que diz respeito ao aumento da carga de trabalho aliado à falta de suporte adequado para o planejamento das aulas. A estrutura imposta pela reforma intensificou a sobrecarga docente, sem oferecer os recursos necessários para garantir uma adaptação eficiente às novas diretrizes curriculares.

Essa realidade se aproxima do que Giroux (1997, p.160) descreve como uma abordagem gerencialista da educação, na qual a escola passa a ser organizada “em torno de

especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais é atribuída a tarefa de concepção, enquanto os professores são reduzidos à mera implementação”.

Esse modelo de ensino mecanizado gera cansaço, desmotivação e, em muitos casos, efeitos negativos na saúde mental dos docentes. A perda de autonomia no planejamento e a desvalorização de disciplinas voltadas ao pensamento crítico, como Filosofia e Sociologia, comprometem não apenas a profundidade do ensino, mas também a formação integral dos estudantes.

Não é preciso dizer que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam (Giroux, 1997, p.160).

Todas as professoras entrevistadas identificaram a perda de carga horária, principalmente disciplinas como Sociologia e Filosofia, como um aspecto negativo para os estudantes (Quadro 19). E através das falas das professoras foi possível identificar três subcategorias que interferem na organização do trabalho pedagógico.

Quadro 15 - Percepção das professoras sobre o Impacto da reforma na organização do trabalho pedagógico no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Trechos das entrevistas
	<i>"A rotina se tornou cansativa e complicada porque ninguém sabia como começar."</i> (Professora de Matemática 01)
	<i>"Aumentaram muito nossa carga horária, mas não tivemos suporte adequado."</i> (Professora de Matemática 02)
Sobrecarga e falta de clareza	<i>"O impacto foi muito negativo. A implementação das trilhas, por exemplo, não funcionou. Apesar das diretrizes enviadas, faltou clareza sobre a proposta e o material necessário. Isso gerou uma grande perda de tempo para os professores, que tiveram que preparar conteúdo do zero"</i> (Professora de Sociologia)
	<i>"A diminuição da carga de Filosofia prejudicou a formação crítica."</i> (Professora de Geografia)
Redução de disciplinas críticas:	<i>"Essas matérias são essenciais para a convivência na sociedade, mas foram eliminadas."</i> (Professora de Matemática 02)
	<i>"O impacto foi imenso. A redução de disciplinas como filosofia e sociologia afetou diretamente a formação crítica dos alunos."</i> (Professora de Sociologia)
	<i>"Foi um impacto negativo. Sobrecarregaram muito a gente."</i> (Professora de Matemática 02)
Percepções sobre o impacto prático	<i>"A falta de Filosofia e Sociologia deixou lacunas no conhecimento crítico dos alunos."</i> (Professora de Língua Portuguesa)

“A educação física foi muito prejudicada. No início, as trilhas formativas podiam incluir nossa área, o que era ótimo. Mas depois, direcionaram as trilhas só para linguagens e humanas, e a educação física perdeu o espaço” (Professora de Educação Física)

Fonte: Entrevistas com as professoras, 2023.

A partir das observações da rotina da escola e das entrevistas é possível perceber que o cansaço das professoras é um fator que inviabiliza a qualidade do trabalho pedagógico. O aumento da carga de trabalho, as mudanças curriculares e a perda da autonomia didático-pedagógica são fatores muitos perceptíveis nas entrevistas e nas observações. A forma da implementação das trilhas integradoras e o carácter da proposta, esvaziado de conteúdos, reflete a lógica neoliberal, que desconsidera o trabalho intelectual docente.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho e intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, 161).

Apesar das pressões enfrentadas pelos professores para ministrar componentes curriculares adicionais, a reorganização do ensino e a nova estrutura curricular exigiram um grande esforço de adaptação. No entanto, foi possível identificar movimentos de resistência e estratégias para lidar com as mudanças impostas pela reforma do novo Ensino Médio. Isso demonstra que, mesmo quando uma reforma é institucionalizada e força alterações estruturais, o cotidiano escolar mantém sua dinâmica própria, organizando-se conforme as singularidades do corpo docente e as demandas da comunidade escolar.

Segundo Sacristán (2000, p.166), os professores desempenham um papel central no debate sobre currículo, pois “o currículo molda os docentes, mas é traduzida na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Além disso, Giroux (1997) enfatiza que os professores possuem capacidade intelectual para intervir nas práticas curriculares, enquanto Sacristán (2000, p.166) complementa que “o professor, melhor que nenhum outro, é que analisa os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores”.

Diante disso, para analisar a categoria “estratégia de adaptação e resistência” (Quadro 20), foram feitas as seguintes perguntas aos docentes: a) Quais estratégias você tem adotado para enfrentar as dificuldades na reorganização do trabalho pedagógico diante das novas

exigências curriculares? b) A flexibilização curricular trouxe mais autonomia ou dificuldades na elaboração dos conteúdos e no planejamento de suas aulas?

As respostas revelaram diferentes formas de adaptação adotadas pelos professores, como a inserção de conteúdos da Formação Geral Básica nas aulas das trilhas, garantindo que conhecimentos essenciais não fossem totalmente suprimidos do currículo. Também foi mencionada a utilização de jogos e metodologias ativas como estratégia para engajar os alunos e facilitar a assimilação dos conteúdos. Além disso, o trabalho interdisciplinar com outras disciplinas surgiu como alternativa para compensar as lacunas geradas pela nova organização curricular e fortalecer a aprendizagem.

Essas iniciativas demonstram que, mesmo diante das dificuldades impostas pela reforma, os professores buscam formas de ressignificar seu trabalho e garantir um ensino mais completo e significativo para os estudantes.

Quadro 16 - Percepção das professoras sobre a Estratégia de adaptação e resistência no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Trechos das entrevistas
Iniciativas de integração e criatividade:	<i>"Tentei integrar Filosofia nas trilhas para aprofundar os temas necessários."</i> (Professora de Geografia) <i>"Inventei formas como jogos para tentar prender a atenção dos alunos."</i> (Professora de Língua Portuguesa)
Trabalho Colaborativo:	<i>"Tive que trabalhar mais em parceria com o laboratório para adaptar as trilhas."</i> (Professora de Matemática 01)
Desafios em alinhar expectativas:	<i>"Cada aluno tinha uma realidade própria, o que tornava o aprendizado relevante mais complicado."</i> (Professora de Educação Física) <i>"Os alunos realizaram métodos antigos de troca comercial. Foi trabalhoso, mas criativo."</i> (Professora de Matemática 02) <i>"Trabalhamos com temas que exigiam que os estudantes se posicionassem sobre problemáticas sociais. Porém, a falta de engajamento dos alunos limitou os resultados esperados, mesmo com o esforço para tornar as aulas mais dinâmicas e próximas de suas realidades".</i> (Professora de Sociologia)

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

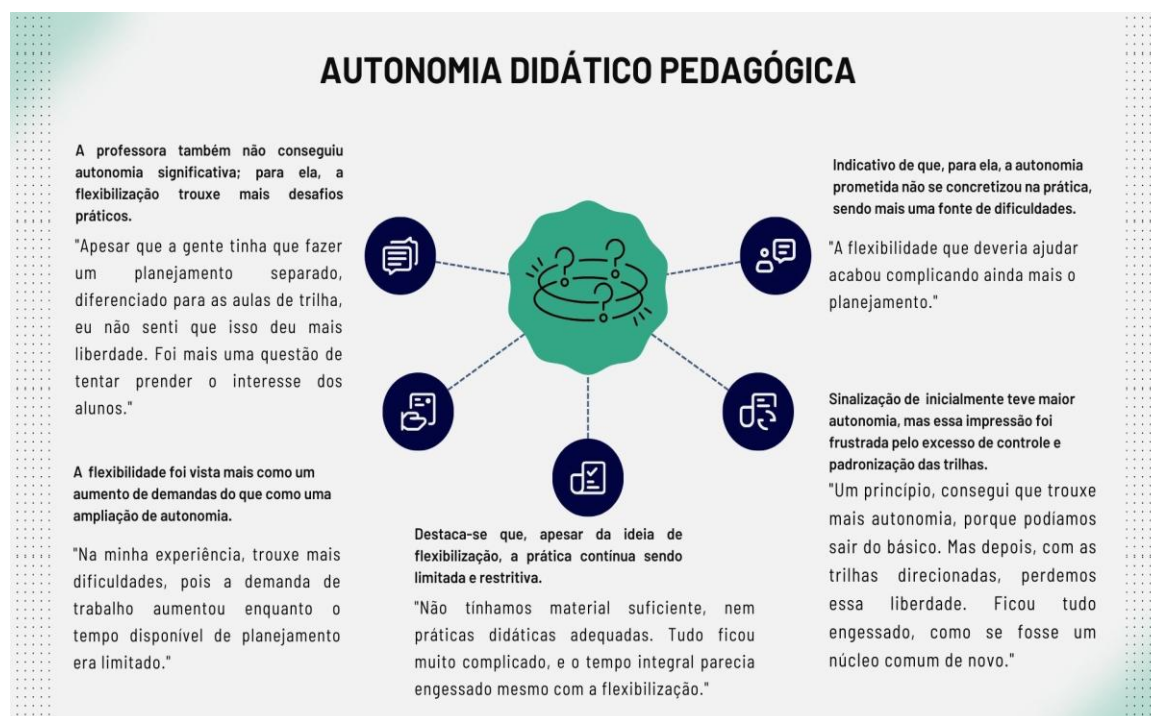
Por outro lado, o movimento de resistência se manifestava no cotidiano pedagógico, sendo mais perceptível nas salas dos professores, durante as reuniões de coordenação e nas expressões corporais dos docentes. Esse descontentamento também se revelava em falas como:

“eu só gostaria de dar aula da minha matéria e pronto”. A insatisfação com a proposta de integração curricular era evidente, refletindo um sentimento generalizado de frustração entre os professores (figura 22).

Ao questionarmos sobre o efeito da flexibilização na autonomia docente, nenhuma das entrevistadas afirmou que a nova arquitetura curricular trouxe mais liberdade pedagógica. Apenas uma professora mencionou uma percepção inicial de autonomia, mas destacou que isso foi perdido devido à padronização e à falta de liberdade prática. Entre as seis professoras entrevistadas, cinco enfatizaram que a flexibilização resultou em maiores dificuldades, e não em autonomia, principalmente devido à escassez de recursos, à falta de tempo e ao acúmulo de demandas.

Dessa forma, de maneira geral, a promessa de maior autonomia por meio da flexibilização curricular não se concretizou na prática. As professoras entrevistadas não identificaram esse modelo como inovador, mas sim como um processo que impôs novas barreiras ao trabalho docente, como evidenciado na Figura.

Figura 22 - Estratégias de adaptação e resistência no CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Considera-se a falta de autonomia docente com um elemento constituinte das reformas neoliberais, em consequência ao período de avanço das políticas neoliberais lideradas pela extrema direita (Apple, 2003). A descaracterização do trabalho docente, processos de controle, avaliação, padronização curricular e centralização são mecanismos que drenam a autonomia da prática pedagógica. Fatores que refletem diretamente na qualidade de ensino e na saúde mental dos professores.

Apple (2003) fala que liberdade e autonomia são condicionadas ao sistema, se referindo a visão do mercado ao qual se direciona a liberdade, promessa da reforma das reformas neoliberais. O autor explica que a “liberdade não pode ser estendida àqueles que, por sua própria natureza, são dependentes, principalmente porque “não são pessoas, e sim propriedade” (Appel, 2003, p.17).

Em um projeto histórico capitalista a atuação dos professores deve atender o espectro de executores e não de questionadores, isso fica evidente pois mesmo em meio a questionamentos e insatisfação, a integração curricular aconteceu no CEPI Professor Pedro Gomes. “Todo projeto do neoliberalismo está ligado a um processo maior de exportar a responsabilidade dos grupos dominantes para o estado e para os pobres” (Apple, 2004, p.46), que aqui podemos dizer que são as escolas públicas. Nesse contexto a autônoma e a liberdade docente não são considerados ou são camuflados através de estratégias de participação, como realizada pela SEDUC-GO.

De acordo com Freitas (1995), a avaliação é um elemento central na análise da organização do trabalho pedagógico, pois permite examinar de forma mais aprofundada os objetivos educacionais. Com a proposta de integração curricular, tanto a avaliação quanto o planejamento passaram por mudanças significativas, tornando-se um processo integrado – expressão utilizada pelos sujeitos da pesquisa para descrever a relação entre a formação geral básica e o currículo das trilhas.

No CEPI Professor Pedro Gomes, a organização do processo avaliativo seguiu as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino para 2023. Esse processo foi estruturado em três momentos principais:

a) Avaliações semanais por área da BNCC (avaliação de bloco) – realizadas todas as segundas-feiras nos dois primeiros horários, utilizando questões de verdadeiro ou falso.

b) Avaliação subjetiva integrada, simulado integrado e trabalhos em sala – cada um desses instrumentos possuía o valor de 10,0 pontos, sendo que apenas as atividades em sala não eram caracterizadas pela integração curricular.

c) A avaliação integralizada ocorria de maneira interdisciplinar, exigindo dos professores tanto da integração curricular quanto da formação geral básica um planejamento coletivo por área do conhecimento (Quadro 21). Por exemplo, na área de Linguagens, os docentes de Educação Física, Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira organizavam, planejavam e elaboravam suas avaliações em conjunto com os componentes da integralização curricular, como Pós-médio, Estudo Orientado 1 e Trilhas. O funcionamento desse processo está detalhado no quadro abaixo.

Quadro 17 - Avaliação Integralizada do CEPI Professor Pedro Gomes

Áreas	Formação Geral Básica	Trilhas Integradoras	Trilhas de Aprofundamento
Ciências da Natureza,	Física, Química e Biologia	Práticas experimentais	Empreendedorismo
Matemática	Matemática	Práticas Experimentais Estudo Orientado 1	Trilhas – Empreendedorismo
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História Geografia Filosofia Sociologia	Pós-médio	Trilhas – Somos tão jovens
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa	Pós-médio Estudo Orientado 2	Trilhas – Juventudes

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

No entanto, um dos principais desafios relatados pelas professoras entrevistadas foi o fato de que o núcleo de integração curricular não atribuir notas aos estudantes. Esse aspecto gerou dificuldades significativas na avaliação do aprendizado, tornando-se um dos principais impasses observados durante as entrevistas.

Todas as professoras destacaram a dificuldade em avaliar os estudantes dentro das novas diretrizes (Quadro 22). Para aprofundar essa questão, as perguntas realizadas dentro da categoria avaliação foram: a) A reforma trouxe mudanças significativas na forma como você avalia os estudantes? b) Como você vê a relação entre a avaliação e os novos objetivos

educacionais? c) Como as trilhas influenciaram sua abordagem pedagógica e o acompanhamento do aprendizado dos alunos?

Duas professoras mencionaram que as novas diretrizes de avaliação trouxeram oportunidades para diversificar os métodos avaliativos, permitindo o uso de vídeos, seminários e práticas qualitativas. No entanto, apesar dessa abertura para novos formatos de avaliação, os desafios persistiram.

As entrevistas demonstram que, apesar da iniciativa de planejamento e avaliação interdisciplinar, tanto as professoras quanto os estudantes enfrentaram dificuldades para reconhecer o currículo integralizado como um componente da formação acadêmica e da vida cotidiana. A falta de um critério avaliativo claro para esses componentes da integralização contribuiu para a percepção de que as trilhas tinham menor relevância em comparação às disciplinas tradicionais.

Quadro 18 - Percepção das professoras sobre avaliação no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Trechos das entrevistas
Desmotivação dos alunos pela ausência de nota	<p><i>"Muitos estudantes se mostraram desmotivados diante da ausência da obrigatoriedade da nota, que funcionava como um fator de motivação para eles."</i> (Profa. de Geografia)</p> <p><i>"Sem nota, parecia que não havia compromisso para os alunos, e isso tornava difícil engajá-los nas atividades."</i> (Profa. Língua Portuguesa)</p>
Desafios em adaptar a avaliação	<p><i>"Na educação física, sempre obtivemos mais com avaliação qualitativa, mas muitos alunos e professores ainda estão presos à ideia de nota no papel, o que dificultou a transição."</i> (Profa. de Educação Física)</p> <p><i>"Na aula de trilha, sem nota, parecia que a avaliação perdia sentido para os alunos, que não viam o mesmo valor nessas atividades."</i> (Profa. de Língua Portuguesa).</p> <p><i>Tento avaliar os conhecimentos de forma mais ampla, incluindo produções como curtas-metragens e discussões sobre questões atuais, como o racismo ambiental. Porém, há uma pressão para aprovar estudantes, mesmo quando eles não atingem o nível necessário.</i> (Professora de Sociologia).</p>
Adequação das diretrizes às realidades práticas	<p><i>"O desafio maior foi adaptar a prática às novas diretrizes, especialmente porque a falta de interesse dos alunos dificultou muito a aplicação de atividades significativas."</i> (Profa. Matemática 02)</p> <p><i>"Foi interessante olhar o aluno de outra maneira, mas o processo foi confuso e mal direcionado, o que tornou a aplicação das novas formas de avaliação um desafio."</i> (Profa. de Matemática 01)</p>
	<p><i>"A avaliação precisou considerar mais a participação e o desempenho</i></p>

Mudança no foco da avaliação	<p><i>prático dos alunos, pois percebemos que só olhar para as notas tradicionais não era suficiente." (Prof. Matemática 02)</i></p> <p><i>"As trilhas permitirão avaliar de forma mais ampla, não apenas por meio de provas, mas também do desenvolvimento de outras atividades, como vídeos, podcasts e seminários." (Profa. de Geografia).</i></p> <p><i>"Olhei mais a prática do aluno, o desempenho e se ele tinha metodologias diferentes para entender a situação, focando em como ele aplicava o que aprendeu." (Prof. de Matemática).</i></p>
Impacto na prática docente	<p><i>"Passei a considerar outras formas de avaliação na minha prática docente, como seminários, vídeos e outras atividades mais criativas, que trazem um olhar diferente sobre o aprendizado dos alunos." (Profa. de Geografia)</i></p> <p><i>"Para mim, isso já era normal, pois na educação física sempre trabalhamos com uma avaliação mais qualitativa e focada no desempenho dos alunos durante as atividades." (Profa. de Educação Física).</i></p>

Fonte: Entrevistas com as professoras, 2023.

Freitas (1995) tem uma ampla literatura produzida sobre relação da avaliação e objetivos educacionais, principalmente por realizar uma análise a partir da sociedade de classe.

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se conforte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (Freitas, 2011, p.95).

Freitas (1995) estabelece uma conexão fundamental entre os elementos objetivos/avaliação, destacando o papel da avaliação na estrutura da escola capitalista. Nesse contexto, a avaliação não se limita a medir o aprendizado dos estudantes, mas tem uma função social de seleção, operando a partir de critérios específicos para formar os futuros dirigentes da sociedade. Como explica Gramsci (2001), esse processo contribui para a formação dos intelectuais orgânicos da classe dominante, além de estruturar metodologias capazes de exercer controle político sobre a sociedade.

As dificuldades relatadas pelas professoras em realizar as avaliações podem ser compreendidas a partir de diversos fatores, como a ausência de conteúdos conectados à realidade dos estudantes, a desconexão entre os conteúdos da Formação Geral Básica e o currículo integralizado e a rigidez dos instrumentos avaliativos. No entanto, ao ampliar essa análise para o nível institucional, é possível perceber que a falta de conteúdos críticos e

contextualizados, tanto nas trilhas quanto nas disciplinas tradicionais, está diretamente relacionada aos objetivos educacionais da escola pública dentro do projeto histórico capitalista.

A categoria avaliação vai muito além da simples aplicação de provas ou instrumentos de mediação pedagógica. Freitas (1995, p.63) enfatiza que a avaliação também funciona como um instrumento de controle disciplinar e de aferição de atitudes e valores dos estudantes. Isso explica não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores para avaliar os alunos, mas também a falta de interesse dos estudantes por disciplinas e atividades que não são mensuradas e, conseqüentemente, não são percebidas como importantes dentro do sistema escolar.

Freitas (1995) também discute o sistema de ensino piramidal característico da escola capitalista. Esse modelo se reflete nos altos índices de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que diminuem significativamente nos anos finais do Ensino Médio. Os processos avaliativos desempenham um papel determinante na construção dessa pirâmide, pois funcionam como um mecanismo de exclusão, filtrando os estudantes ao longo dos anos. Esse fenômeno é reforçado pela manutenção das diretrizes do ENEM e pelo enfraquecimento do currículo da Formação Geral Básica nas escolas públicas, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecido e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas -, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridades – em geral mãos valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (Freitas, 1995, p.95-96).

A última categoria de análise das entrevistas com as professoras diz respeito ao apoio institucional (Quadro 23) e às formações oferecidas para a implementação da Reforma do Ensino Médio e para a organização do trabalho pedagógico na escola. Esse aspecto é fundamental, pois determina as condições em que os professores puderam (ou não) adaptar-se às novas exigências curriculares. A pergunta realizada foi: A Secretaria de Educação forneceu suporte adequado, como formações continuadas e recursos, para facilitar a implementação das trilhas e a adaptação às novas diretrizes do Novo Ensino Médio?

Em todas as respostas, as professoras manifestaram a ausência de um suporte institucional efetivo. Algumas abordaram a questão de forma mais crítica, descrevendo um abandono institucional, enquanto outras enfatizaram a desconexão entre o suporte oferecido e a realidade da sala de aula. O desalinhamento entre as diretrizes da reforma e o cotidiano escolar foi um ponto recorrente nas falas das entrevistadas.

Além disso, as professoras destacaram como principais desafios para a implementação do novo Ensino Médio: a falta de clareza nas formações oferecidas, a ausência de materiais didáticos adequados e a necessidade constante de improvisação no dia a dia. Esse cenário gerou um impacto significativo na prática pedagógica, aumentando a sobrecarga docente e dificultando a construção de um ensino significativo e coerente para os estudantes.

Quadro 19 - Percepção das professoras sobre apoio institucional no CEPI Professor Pedro Gomes

Trechos das Entrevistas
<i>"Nada! Eles não sabiam explicar as lives que ocorriam. As explicações não davam segurança, e parecia que eles também não estavam sabendo o que estavam tentando passar. Ficamos muito perdidos."</i> (professora de Matemática 1)
<i>"O que tivemos foram cursos online do MEC e documentos mandados seis meses depois, já com as trilhas engessadas. A Secretaria não deu o suporte necessário. Nós é que tivemos que aprender por conta própria, desbravando como aplicar as trilhas na escola."</i> <i>"Nós recebemos o cronograma. O cronograma pra fazer e aí você se vira, é isso aí."</i> (professora de Educação Física)
<i>"No tempo que estive trabalhando no estado, não houve uma formação adequada para os docentes, nem foi destinado tempo suficiente para realizarmos um planejamento eficaz."</i> (Professora de Geografia)
<i>Havia formações, mas elas não refletiram a realidade da sala de aula. A sensação era de que os próprios responsáveis não sabiam o que estavam fazendo. Os materiais eram insuficientes, e as dúvidas nunca foram respondidas de forma satisfatória. "</i> (Matemática 2)
<i>"Nós recebemos o cronograma. O cronograma para fazer e aí você se vira, é isso aí. "</i> (professora de Língua Portuguesa)
<i>"Não, o suporte foi muito limitado. Recebemos apenas materiais prontos e projetos fechados, sem liberdade para adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes"</i> (professora de Sociologia)

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

A desqualificação dos professores das escolas públicas acontece por diversas frentes, quando se desconsidera suas contribuições em uma reforma educacional, quando desconsidera a formação no exercício de sua docência e quanto os colocam para executarem uma reforma de tamanha magnitude sem que houvesse formação para tal tarefa.

Giroux (1997) e Appel (1995) denomina as reformas neoliberais como reformas gerenciais, de aspectos executivos e para os desenvolvimentos de competências, "em que as racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenha um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor" (Giroux, 1997, p. 960).

Porém o que se identificou foi a acentuada desconsideração dos professores e do exercício da docência como intelectuais e como sujeitos integrantes do processo educativo. Os

Além disso, não houve avanços significativos na motivação e no protagonismo dos estudantes, uma das bandeiras centrais da reforma, pois, na prática, não tiveram real liberdade para escolher o que estudar. O papel das fundações e empresas responsáveis pela produção de materiais didáticos, bem como da SEDUC-GO, também ficou aquém das expectativas. Esses atores, que deveriam fornecer suporte didático e pedagógico, não cumpriram efetivamente esse papel, deixando professores e alunos desamparados diante das mudanças estruturais.

No próximo tópico, analisaremos a organização do trabalho pedagógico a partir percepção dos gestores da escola, reconhecendo que as atribuições e os desafios enfrentados pela equipe gestora diferem daqueles vivenciados pelos professores em sala de aula.

3.4 GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS NAS ADAPTAÇÕES, FRAGMENTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E PROJETO FORMATIVO

O grupo gestor do CEPI Professor Pedro Gomes é composto por diferentes coordenações que atuam na organização e implementação do trabalho pedagógico da escola. Fazem parte desse grupo: a Direção, a Coordenação Pedagógica, a Coordenação da Área Diversificada, a Coordenação de Pátio, além das coordenações das quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No total, foram realizadas entrevistas com oito integrantes da equipe gestora.

Utilizou-se trechos de falas também conforme as seguintes referências: a) Direção; b) Coordenação Pedagógica; c) Coordenação da Área Diversificada; d) Coordenação de Pátio; e) Coordenação de Linguagens e suas Tecnologias; f) Coordenação de Matemática; g) Coordenação de Ciências da Natureza; h) Coordenação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

As perguntas para as entrevistas foram previamente elaboradas durante a escrita do projeto, porém, a literatura acadêmica e as observações de campo trouxeram novos elementos que influenciaram a versão final do roteiro. As entrevistas foram conduzidas no laboratório de informática, gravadas e posteriormente transcritas para análise.

A partir desse material, identificamos seis categorias de análise, que emergiram das respostas dos entrevistados. Para garantir uma abordagem mais consistente, optamos por

correlacionar os temas que estabelecem um diálogo tanto com os dados da pesquisa quanto com a organização do trabalho pedagógico.

Figura 24 - Categorias de análises das entrevistas com grupo gestor no CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Para iniciar a interpretação das entrevistas com o grupo gestor, é fundamental entender a concepção de gestão escolar adotada nesta pesquisa. Com base nos estudos de Libâneo (2007), Lück (2007) e Paro (2008), a gestão escolar deve ser entendida como um exercício de democracia e coletividade, pautado na participação ativa e na autonomia do corpo docente e da comunidade escolar. Dessa forma, o gestor ou diretor não deve ser apenas um administrador, mas sim uma liderança democrática, capaz de articular os diferentes segmentos da escola e promover um ambiente colaborativo.

A abordagem teórica adotada neste estudo está alinhada à proposta de Libâneo, Oliveira e Tochi (2007), que defendem a perspectiva sócio-crítica da gestão escolar. Nessa concepção, a gestão é compreendida como participativa, inserida no contexto da democracia participativa, e leva em consideração o conceito de cultura organizacional dentro da escola. Esse modelo enfatiza a importância da tomada de decisões coletivas, garantindo que os diferentes atores da comunidade escolar tenham voz ativa na construção do projeto pedagógico e na definição das práticas de ensino.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento e ou resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento e problemas de disciplina, a aceitação ou na de mudança da rotina de trabalho (Libaneo; Oliveira; Tochi, 2007, p.240).

Essa cultura organizacional, também chamada de cultura escolar, reflete os comportamentos, valores e características compartilhadas por toda a comunidade escolar. Nesse contexto, compreender a gestão escolar como um processo coletivo é essencial para analisar como a escola lidou com as transformações impostas pela reforma do novo Ensino Médio, especialmente na organização do trabalho pedagógico.

A primeira categoria de análise, denominada adaptação curricular (Quadro 24), teve como objetivo investigar as estratégias adotadas pela gestão escolar para implementar a integração curricular. As perguntas feitas para investigar esta categoria foram: a) Como a gestão escolar se adaptou para atender às novas exigências curriculares trazidas pela reforma do novo Ensino Médio? b) De que forma a flexibilização curricular impacta o trabalho de coordenação pedagógica na integração de diferentes áreas do conhecimento?

Durante as entrevistas, todos os coordenadores afirmaram que a escola já trabalhava com uma perspectiva de integração curricular, por meio do Núcleo Diversificado e dos projetos pedagógicos. Dessa forma, consideraram que as novas diretrizes não provocaram mudanças estruturais significativas na organização do trabalho pedagógico da escola.

No entanto, os coordenadores relataram a necessidade de buscar referências em outras escolas para compreender melhor as novas diretrizes e sua aplicação prática. Além disso, alguns mencionaram que, mesmo com reuniões e planejamentos frequentes, ainda havia muitas dúvidas sobre como conduzir a integralização curricular de forma eficiente. Essa insegurança revela que, apesar da experiência prévia da escola com práticas interdisciplinares, a implementação das novas diretrizes trouxe desafios e exigiu ajustes na rotina pedagógica e na gestão do currículo.

Quadro 20 - Percepção dos gestores sobre a Adaptação Curricular no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Trechos das entrevistas
Uso de práticas preexistentes: Todos os entrevistados mencionaram que projetos já existentes na escola foram ajustados para atender às novas demandas curriculares. A integração	<i>"Tivemos algumas reuniões para integrar as trilhas aos projetos já existentes na escola, como Jovens Escritores."</i> (Coordenação de Linguagens e suas tecnologias)

dessas práticas ajudou a suavizar o impacto das mudanças.	<i>"Aqui na escola, utilizamos os projetos que já temos e os ajustes para atender às demandas das trilhas."</i> (Coordenação pedagógica)
Necessidade de reuniões e alinhamento interno: A maioria dos coordenadores relatou ter realizado encontros para debater e compreender as diretrizes, muitas vezes buscando apoio externo em escolas vizinhas ou redes de ensino para compartilhar experiências.	<i>"Buscamos apoio de outras escolas para entender as diretrizes. Algumas práticas foram formalizadas e integradas."</i> (Coordenação Área Diversificada) <i>"Houve análise de textos e muitos debates. Após um entendimento claro do documento oficial, iniciamos o planejamento das ações."</i> (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)"
Falta de clareza nas diretrizes da reforma: Um problema recorrente foi pouca explicação ou detalhamento nas orientações da reforma, o que gerou incertezas e adaptações inconsistentes em diferentes escolas.	<i>"Embora já fôssemos escola piloto, ajustes pontuais foram necessários, pois a implementação trouxe algumas lacunas de entendimento."</i> (Diretor). <i>"A orientação veio bastante engessada, e a escola precisou adaptá-la à realidade local."</i> (Coordenação Matemática).
Preparação prévia e contexto institucional: Escolas-piloto, dizendo transições mais tranquilas devido à familiaridade com as práticas implementadas pela reforma. No entanto, outras escolas que não tiveram esse preparo enfrentaram dificuldades significativas.	<i>"Nossa adaptação foi fluida porque a escola já era piloto, mas ajustes pontuais foram necessários."</i> (Diretor) <i>"Sem orientações claras, buscamos apoio de outras escolas para alinhar as interpretações e garantir que não estávamos no caminho certo."</i> (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) <i>Eu aprendi sozinha, observando, porque nunca fui chamada para reuniões sobre a reforma. Quando recebo alguma informação, tento passar para os alunos e entender como posso trabalhar com isso.</i> (Coordenação de Pátio)

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Sobre a adaptação curricular, as entrevistas revelaram que os coordenadores estavam alinhados à nova diretriz curricular e demonstravam um esforço coletivo para viabilizar a integração curricular. No entanto, essa perspectiva contrastava com a percepção das professoras entrevistadas, que expressaram insatisfação e resistência em relação à implementação das novas diretrizes.

A partir das observações realizadas, ficou evidente que o grupo gestor realizou diversas reuniões com o objetivo de compreender melhor a proposta antes de apresentá-la ao coletivo de professores. Ainda assim, as dúvidas sobre a execução da integração curricular também eram

um desafio para a gestão escolar, indicando que a insegurança sobre a reforma não se limitava apenas ao corpo docente.

Em diversos momentos, as reuniões do grupo gestor foram marcadas por questionamentos sem respostas definitivas, além de dificuldades na interpretação dos documentos orientadores. Diante desse cenário, a escola encontrou um caminho próprio para lidar com as mudanças, estruturando-se a partir do currículo já existente e das práticas pedagógicas que já eram aplicadas anteriormente.

Esse movimento, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), pode ser compreendido como uma cultura instituinte, ou seja, uma cultura criada pelos próprios agentes da escola para adaptar e ressignificar a realidade imposta pelas diretrizes educacionais. Dessa forma, a gestão escolar, mesmo diante das incertezas, buscou estratégias para tornar a integração curricular mais viável dentro do contexto da instituição.

Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos do cotidiano. Essa cultura, porém, pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e as aspirações da equipe escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p.441).

Há uma percepção geral de que o CEPI Professor Pedro Gomes se consolidou como uma referência em todo o estado de Goiás no que diz respeito ao Protagonismo Juvenil e ao Projeto de Vida. Tanto professores quanto estudantes desempenham um papel ativo na disseminação dessas práticas, ministrando formações e cursos para outras escolas. Além disso, muitas das atividades desenvolvidas pelos estudantes no CEPI Professor Pedro Gomes foram reproduzidas em outras unidades escolares, evidenciando o impacto do trabalho realizado, mesmo diante das dificuldades observadas.

Para aprofundar essa questão, a pergunta direcionada à gestão escolar foi: Como a escola conciliou a implementação do Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil com a necessidade de oferecer uma formação crítica e contextualizada?" (Quadro 25). Essa questão buscou compreender como a escola conseguiu equilibrar as diretrizes do Novo Ensino Médio, que enfatizam o protagonismo juvenil, com a necessidade de garantir uma formação crítica e conectada à realidade social dos estudantes.

Quadro 21 - Percepção dos gestores sobre conciliação entre projeto de vida, protagonismo juvenil e necessidade de oferecer uma formação crítica e contextualizada no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategoria	Trechos das entrevistas
Engajamento dos Estudantes no Projeto de Vida: A disciplina era ministrada antes da reforma do E.M	<p>"O projeto de vida foi muito bem trabalhado, incentivando os estudantes a acreditarem em seus objetivos" (Coordenação Pedagógica)</p> <p>"Os professores conduziram o projeto de vida de forma crítica, conectando-o à realidade dos estudantes." (Coordenação de Matemática)</p>
Papel dos Professores no Protagonismo Juvenil: Movimento de Resistência por dentro do problema.	<p>"Professores como Johnny e Juliana foram essenciais para conduzir o projeto de vida de forma crítica, evitando a alienação e resistindo à pauta neoliberal." (Coordenação Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)</p>
Dificuldades no Engajamento: houve coordenação que apresentou resistência com o componente curricular	<p>"Eu não concordo com o projeto de vida. Muitos alunos não participam, ficam fora da sala ou desmotivados. Às vezes, os professora/oes não oferecem, enganam os alunos ou mudam o foco da aula." (Coordenação de Pátio).</p> <p>A ideia por trás do novo Ensino Médio é positiva, pois busca conectar disciplinas e oferecer uma visão integral do aprendizado. No entanto, a execução falha compromete a formação integral dos estudantes. (Coordenação de Ciências da natureza e suas tecnologias)</p>
Conexão com a Formação Crítica:	<p>"Integramos discussões, análises e reflexões sobre o mundo do trabalho e a ocupação de espaços sociais. Isso foi essencial para consciência crítica dos estudantes. (Coordenação e Humanas e Ciências Sociais Aplicadas)</p>

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Nas entrevistas realizadas com o grupo gestor, algumas expressões apareceram com frequência nas respostas sobre Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, evidenciando as percepções da gestão sobre o impacto dessas diretrizes na escola. Os termos mais citados foram:

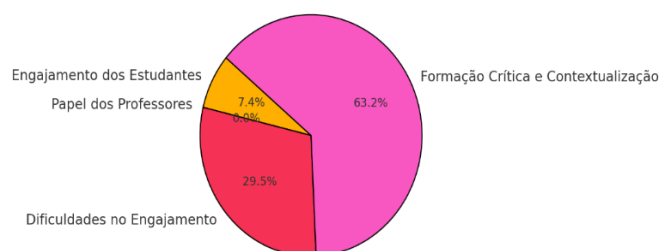
- Engajamento dos estudantes – mencionado 7 vezes
- Dificuldades de engajamento dos estudantes – mencionado 28 vezes
- Formação crítica e contextualização – mencionado 60 vezes
- Papel dos professores na formação crítica – mencionado zero vezes

A recorrência dessas expressões sugere um desequilíbrio na percepção do protagonismo juvenil dentro do contexto escolar (gráfico 05). Enquanto há um reconhecimento do engajamento estudantil, as dificuldades para mantê-lo foram mencionadas quatro vezes mais, o que indica que a adesão dos alunos à proposta ainda enfrenta desafios. Além disso, a formação

crítica e a contextualização aparecem com alta frequência, reforçando a preocupação da gestão em garantir um ensino conectado à realidade social dos estudantes.

No entanto, o fato de o papel dos professores na formação crítica não ter sido mencionado nenhuma vez demonstra um possível apagamento da figura docente nesse processo. Essa ausência pode indicar que, na visão da gestão, a formação crítica está sendo atribuída diretamente ao currículo e às atividades voltadas ao protagonismo juvenil, sem um reconhecimento explícito da mediação pedagógica dos professores nesse desenvolvimento. Essa lacuna reforça a necessidade de refletir sobre o papel do corpo docente como orientador e facilitador da formação crítica dos estudantes dentro do novo Ensino Médio.

Gráfico 5 - Proporção dos gestores sobre menções por subcategorias de protagonismo juvenil nas Entrevistas no CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Percebe-se que a disciplina de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil foi bem aceita por uma parcela significativa do grupo gestor, porém, a coordenação de pátio, que mantém contato direto com os estudantes fora da sala de aula, não compartilha dessa visão positiva. Essa divergência demonstra certa contradição na percepção sobre o impacto da disciplina, sugerindo que a aceitação da proposta varia de acordo com o grau de proximidade com a realidade dos alunos.

Curiosamente, uma das professoras entrevistadas mencionou a resistência à pauta neoliberal, o que indica uma tentativa de encontrar soluções dentro do próprio problema. Essa reflexão aponta para o fato de que essas disciplinas possuem um caráter altamente individualizante, enfatizando a ideia de que o sucesso pessoal depende exclusivamente do esforço individual, sem considerar as desigualdades estruturais. Esse discurso está alinhado com a ideologia neoliberal, que transfere a responsabilidade pelo êxito ou fracasso para o indivíduo,

desconsiderando fatores coletivos e sociais. Diante disso, surge um questionamento essencial: como resistir a esse movimento enquanto se ministra uma disciplina que reforça esse projeto ideológico?

Já na categoria Recursos, Suporte Técnico e Impacto no Trabalho Docente (Quadro 26), os resultados foram congruentes com as entrevistas das professoras. Realizou-se as seguintes perguntas: a) Como a gestão escolar avalia o papel dos recursos financeiros e o apoio técnico na implementação do novo Ensino Médio? Eles são suficientes para as necessidades da escola? b) A partir da perspectiva da gestão, como a reforma impactou a carga horária dos professores e o planejamento pedagógico? c) De que maneira a gestão escolar tem lidado com a necessidade de formação contínua dos professores frente às mudanças curriculares impostas pela reforma?

Foi identificado um cenário de escassez de recursos e falta de suporte técnico, o que sobrecarregou os docentes e resultou em um aumento significativo na carga de trabalho. Esse acúmulo de responsabilidades teve um impacto direto na saúde mental dos professores, tornando-se um fator preocupante na implementação das novas diretrizes curriculares.

Quadro 22 - Percepção dos gestores sobre Recursos, Suporte Técnico e Impacto no Trabalho Docente no CEPI
Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Descrição	Citação
Insuficiência de Recursos Financeiros e Materiais	"Falta de recursos adequada relacionada por diversos professores e gestores, destacando dificuldades para implementação do novo Ensino Médio."	"Os recursos iniciais foram suficientes, mas a escassez atual nos força a adoção de soluções sustentáveis." (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) "A cota disponibilizada para a educação no país é muito limitada. Tio que nos reinventar." (Coordenação Pedagógica) "Os recursos específicos para as implementações foram insuficientes." (Coordenação de Matemática)
Deficiências no Suporte Técnico	"Formação e suporte técnico inadequados, deixando professores sem orientação prática e obrigando-os a buscar soluções próprias."	"Não houve formação continuada suficiente. Os professores buscaram soluções por conta própria." (Coordenação Ciências da Natureza e suas Tecnologias). "Os materiais enviados eram genéricos e não atendiam às demandas específicas." (Coordenação da área diversificada)
Impacto no Trabalho Docente	"Ampliação da carga horária e planejamento interdisciplinar causaram	"Os professores enfrentam aumento de carga horária e desgaste físico e mental." (Coordenação pedagógica)..

sobrecarga e dificuldade de gestão pedagógica."

"A carga horária aumentou significativamente, dificultando o planejamento pedagógico."(Diretor.)

O aumento da carga horária tornou o planejamento integrado mais inviável." (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

É fundamental que a gestão escolar tenha sensibilidade e consciência sobre o processo de desgaste profissional docente na organização do trabalho pedagógico. Durante as entrevistas, a equipe gestora identificou professores cansados e a falta de formação adequada para lidar com a mudança curricular. No entanto, mais do que apenas reconhecer esse cenário, é essencial que a gestão apresente soluções concretas para minimizar esses impactos e apoiar os docentes no processo de adaptação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), ao tratarem da gestão escolar democrática e participativa, apresentam princípios essenciais para sua implementação. Entre esses princípios, destaca-se a importância do planejamento de atividades e da formação continuada, voltados para o desenvolvimento pessoal e profissional da comunidade escolar. Segundo os autores, a gestão, dentro de uma perspectiva democrática e participativa, deve: "valorizar o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica" (p.337).

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas (Libâneo; Oliveira; Toschi 2007, p.337).

O CEPI Professor Pedro Gomes iniciou a aplicação das avaliações interdisciplinares ainda durante o período da pandemia da Covid-19. No entanto, por meio das entrevistas realizadas tanto com as professoras quanto com a gestão escolar, foi possível identificar que, com a implementação do currículo integrado, o tema da interdisciplinaridade ganhou mais espaço, mas também intensificou as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. A análise das entrevistas revelou que essas dificuldades estão diretamente relacionadas à falta de compreensão da proposta de integração curricular, o que, por sua vez, resulta de fatores como:

- Ausência de formação adequada e/ou formações pouco formativas

- Materiais didáticos esvaziados de conteúdos relevantes
- Tempo insuficiente para o aprofundamento dos planejamentos

Freitas (2005, p.87) define a interdisciplinaridade como “entendida como a interpenetração do método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”. No entanto, o esvaziamento curricular promovido pela reforma do novo Ensino Médio compromete esse processo, tornando inviável uma articulação significativa entre conteúdo e método. Sem uma base sólida de conhecimentos disciplinares, a interdisciplinaridade perde sua essência e se torna apenas uma integração superficial, sem aprofundamento teórico e crítico.

As dificuldades enfrentadas tanto pela gestão quanto pelas professoras desencadearam outra categoria de análise, intitulada Resistências, Contradições e Trilhas (Quadro 27). Isso porque os desafios na implementação das Trilhas de Aprofundamento e das Trilhas Integradoras estão diretamente ligados às resistências e contradições vivenciadas pela gestão escolar e pelo corpo docente. A falta de clareza na proposta curricular e a sobrecarga imposta aos professores resultam em uma implementação que, ao invés de fortalecer a interdisciplinaridade, acaba gerando ainda mais obstáculos na prática pedagógica.

Para dialogar com essas categorias foram feitas as seguintes perguntas: a) Quais foram as principais resistências encontradas entre os diferentes participantes da escola (professores, estudantes, comunidade escolar) durante a implementação da reforma? b) Quais mecanismos a escola tem adotado para resistir às contradições impostas pela Reforma do Ensino Médio, principalmente no que se refere ao esvaziamento de disciplinas críticas como sociologia e filosofia? c) De que maneira a escola tem integrado as trilhas de aprofundamento e as trilhas integradas dentro do planejamento pedagógico? d) Quais são os principais obstáculos para garantir que essas trilhas atendam às diferentes necessidades dos estudantes?

Quadro 23 - Percepção dos gestores sobre resistências, contradições e trilhas no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Descrição	Citações
Resistências Docentes	- Professores sentiram-se despreparados para atuar fora de suas áreas específicas, gerando resistências às mudanças.	"Muitos professores não se sentiram preparados para trabalhar fora de suas áreas específicas. Isso gerou resistência às mudanças, especialmente nas trilhas interdisciplinares." (Coordenação de Pátio). "A principal resistência foi entre os professores, que tiveram que atuar fora de suas áreas de formação devido à diversificação da série." (Coordenação de Matemática).

"Os professores enfrentaram dificuldades para compreender e implementar as trilhas. Alguns declararam que não conseguiram lidar com as mudanças." (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Houve muitas dificuldades devido à falta de clareza sobre o que as trilhas deveriam realmente oferecer. O material disponível era insuficiente, e a formação necessária não foi fornecida. (Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Resistências Estudantis	- O formato das trilhas nem sempre atendia às necessidades e interesses dos estudantes, gerando insatisfação e falta de engajamento.	<p><i>"Nem sempre o formato das trilhas correspondia às necessidades e interesses dos estudantes, o que gerou insatisfação e desmotivação."</i> (Coordenação pedagógica)</p> <p><i>"A forma como as trilhas eram apresentadas nem sempre condizia com a prática, gerando frustrações entre os estudantes."</i> (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).</p> <p><i>"Os estudantes resistiram às disciplinas que não contavam nota, dificultando o engajamento."</i> (Coordenação Matemática)</p>
Contradições no Modelo Curricular	A interdisciplinaridade foi desafiadora e, muitas vezes, as trilhas ficaram aquém do esperado, sendo superadas por eletivas.	<p><i>"Embora as trilhas tenham sido baseadas em projetos preexistentes, a interdisciplinaridade ainda era um conceito novo e desafio para muitos professores."</i> (Diretor)</p> <p><i>"As trilhas praticamente não existiram de forma prática. Foram superadas por eletivas, o que não atendeu às expectativas iniciais."</i> (Coordenação de matemática)</p> <p><i>"A integração das trilhas às práticas escolares foi desafiadora, porque muitos professores não entenderam como conectar conteúdos de forma significativa."</i> (Coordenação da área diversificada).</p>
Adaptação das Trilhas	- As trilhas foram ajustadas para integrar projetos já existentes, exigindo esforços para alinhar conteúdos de diferentes áreas.	<p><i>"Integramos as trilhas aos projetos já existentes, como Jovens Escritores, para dar continuidade ao que os alunos já conhecem."</i>(Coordenação da área de Linguagens e suas Tecnologias)</p> <p><i>"As trilhas foram elaboradas com base em projetos que já existiam na escola, mas exigiram esforço significativo para alinhar conteúdos de diferentes áreas."</i> (Diretor)</p>

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

As subcategorias de resistência, contradição e trilhas estão interligadas em uma rede de desvalorização profissional e ausência de formação, resultando na responsabilização do corpo docente e da gestão escolar pelos desafios enfrentados na implementação do novo Ensino Médio. A reforma chegou às escolas em um momento pandêmico ocasionado pelo Corona Vírus e de forma atropelada, impossibilitando o planejamento adequado e necessário para lidar com as mudanças impostas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.336), um dos princípios fundamentais da gestão democrática e participativa é o planejamento das atividades, pois as escolas precisam apresentar resultados a partir de ações pedagógicas e administrativas organizadas. No entanto, a escola já possuía mecanismos e práticas pedagógicas consolidadas, o que influenciou diretamente na forma como a implementação das trilhas foi conduzida. Essa realidade reforça a visão dos autores de que há uma necessidade de uma ação racional, estruturada e coordenada, com objetivos evidentes, estratégias definidas, ordenamento de recursos, cronograma e mecanismos de avaliação para garantir a efetividade do processo educativo.

Os projetos desenvolvidos no Ensino Médio já estavam em prática há quase uma década, sendo planejados, estruturados e avaliados pela comunidade escolar. Como a proposta de integração curricular chegou sem um entendimento nítido, o modelo pedagógico já aplicado pela escola acabou prevalecendo sobre as novas diretrizes. Assim, a escola utilizou sua experiência prévia para lidar com as incertezas da reforma, destacando a importância da autonomia institucional diante de mudanças estruturais mal planejadas.

Na análise da categoria Qualidade do Ensino e Avaliações Externas, foram identificadas questões importantes relacionadas à implementação do novo Ensino Médio, evidenciando impactos negativos em exames externos como o ENEM, além de problemas decorrentes da fragmentação curricular e das dificuldades em garantir uma formação crítica e integral para os estudantes.

A redução da carga horária das disciplinas do núcleo comum foi apontada pela gestão escolar como um fator que comprometeu diretamente o desempenho dos alunos em vestibulares e avaliações externas. Para a gestão, a aprovação em exames como o ENEM é um dos principais indicadores da qualidade do ensino, e a diminuição das disciplinas tradicionais impactou negativamente a preparação dos estudantes.

A coordenadora da área de Humanas e Ciências Sociais, na entrevista concedida para a pesquisa (2023) destacou que "a redução de aulas no núcleo comum impactou negativamente a formação integral dos estudantes", enquanto o coordenador da área de Matemática mencionou que os alunos apresentaram dificuldades em manter o nível esperado nas avaliações externas.

A diminuição do número de aulas e o desaparecimento de algumas disciplinas foram amplamente criticados pela gestão escolar, que considerou essa mudança um dos principais fatores que prejudicaram a qualidade do ensino. O diretor da escola apontou que "a formação

integral foi prejudicada porque a carga horária do núcleo comum foi drasticamente reduzida", destacando que a promessa de oferecer um ensino mais abrangente não se concretizou (Entrevista, 2023).

A contradição entre o discurso da reforma e sua execução prática foi uma das principais críticas da gestão escolar. Embora o novo Ensino Médio tenha sido apresentado como uma proposta para ampliar a interdisciplinaridade, flexibilizar o ensino e fortalecer a formação integral, sua implementação fragmentada e sem um planejamento adequado resultou em um ensino superficial e desconectado das necessidades e expectativas dos estudantes. O coordenador da área de Matemática, na entrevista concedida para a pesquisa (2023) sintetizou essa percepção ao afirmar que "o novo Ensino Médio prometeu ampliar a formação integral, mas o resultado foi uma formação superficial, com estudantes desorientados e menos preparados".

Essas críticas evidenciam que, apesar da intenção declarada de modernizar o ensino, a reforma falhou em oferecer suporte adequado para que sua implementação ocorresse de maneira eficiente e coerente com as reais necessidades da educação pública.

As subcategorias relacionadas a resistência, contradição e trilhas estão conectadas em uma rede de desvalorização profissional e ausência de formação que terminam na responsabilização do corpo docente e logo da gestão escolar. A reforma do Ensino Médio chega à escola em um momento ainda pandêmico e de maneira atropelada, inviabilizando o planejamento adequado e necessário para as mudanças que estavam por vir.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.336), entendem que um dos princípios de uma gestão democrática-participativa é o planejamento das atividades, uma vez que as escolas devem apresentar resultados mediante a ações pedagógicas e administrativas. Porém, é importante dizer que, a escola partiu de mecanismos e ações pedagógicas já elaboradas e planejadas para a implementação das trilhas. Isso reforça o que Libâneo, Oliveira e Tochi (2007, p.336) dizem sobre planejamento das atividades, ao afirmarem que "há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, de estratégias de ação, de provimento e ordenamento dos recursos disponíveis, de cronograma, forma de controle e de avaliação".

Sobre a análise da categoria de Qualidade do Ensino e Avaliações Externas (Quadro 28) identificamos questões importantes relacionadas a implementação do novo EM que evidencia impactos negativos relacionados às avaliações externas como, por exemplo, o ENEM,

a fragmentação curricular e as dificuldades em garantir uma formação crítica e integral para os estudantes. Essas questões foram organizadas em subcategorias em que através das entrevistas ilustram os principais desafios enfrentados pela gestão escolar.

A fragmentação curricular e a diminuição da carga horária das disciplinas do núcleo comum segundo a gestão escolar, comprometeu diretamente o desempenho em avaliações externas e vestibulares. Para a gestão escolar a aprovação em vestibulares e avaliações externas são parâmetros de avaliação da qualidade de ensino. A coordenadora da área de Humanas e Ciências Sociais, evidenciou que "a redução de aulas no núcleo comum impactou negativamente a formação integral dos estudantes" (Entrevista, 2023), enquanto o coordenador da área de matemática mencionou dificuldades dos alunos em manter o nível esperado nessas avaliações.

A diminuição do número de aulas, e o desaparecimento de determinadas disciplinas foi amplamente criticada pela gestão da escola, sendo apontado como um dos principais fatores que prejudicaram a qualidade de ensino. O diretor da escola apontou que "a formação integral foi prejudicada porque a carga horária do núcleo comum foi drasticamente reduzida" (Entrevista, 2023).

A promessa de formar estudantes de forma integral e crítica, além da promessa de possibilidade de escolha foi apontada como contraditória por parte da gestão escolar, uma vez que embora a reforma sinalizasse para a interdisciplinaridade e flexibilização do ensino, sua execução fragmentada resultou em uma formação superficial e desconectada com a realidade e expectativas dos estudantes. O coordenador da área de Matemática sintetizou que "o novo Ensino Médio prometeu ampliar a formação integral, mas o resultado foi uma formação superficial, com estudantes desorientados e menos preparados" (Entrevista, 2023).

Quadro 24 - Percepção dos gestores sobre qualidade do ensino e avaliações externas no CEPI Professor Pedro Gomes

Subcategorias	Descrição	Citações
Efeito nas Avaliações Externas	Muitos coordenadores relataram que a reforma teve um impacto negativo nas avaliações externas, devido à fragmentação curricular e ao foco nas trilhas formativas.	"A redução de aulas no núcleo comum impactou negativamente a formação integral dos estudantes, dificultando o desempenho em avaliações como o Enem." (Coordenadora Humanas e Ciências Sociais Aplicadas). "Os estudantes demonstraram dificuldade em manter um nível adequado nas avaliações externas devido à redução das aulas tradicionais de disciplinas críticas

		<i>como matemática e português.</i> " (Coordenação de Matemática).
Redução do Núcleo Comum	A diminuição da carga horária das disciplinas do núcleo comum foi amplamente criticada, sendo apontada como um fator que prejudicou a qualidade do ensino.	" <i>A formação integral foi prejudicada porque a carga horária do núcleo comum foi drasticamente reduzida em favor das trilhas, o que comprometeu o aprofundamento em disciplinas essenciais.</i> " (Diretor). " <i>A fragmentação do currículo, com menos tempo dedicado a disciplinas como física e Química, impactou diretamente a capacidade dos alunos de acompanhar os conteúdos no vestibular.</i> " (Coordenação da Área diversificada)
Contradições na Formação Integral	A promessa de formar alunos de maneira integral e crítica foi considerada contraditória pela maioria dos gestores, devido à desorganização e execução fragmentada do currículo.	" <i>O novo Ensino Médio prometeu ampliar a formação integral, mas o resultado foi uma formação superficial, com estudantes desorientados e menos preparados.</i> " (Coordenação de Matemática) " <i>Embora algumas trilhas tenham proposto debates interessantes, o modelo não foi suficiente para garantir uma qualidade de ensino equivalente à do núcleo comum.</i> " (Coordenação de Linguagens e suas Tecnologias)

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

A última categoria de análise identificada nas entrevistas com o grupo gestor foi Autonomia e Esvaziamento Curricular. Essa categoria evidencia os impactos das promessas não cumpridas pelo novo Ensino Médio, tanto para os professores quanto para os estudantes.

O grupo gestor avaliou a autonomia e o protagonismo estudantil como contraditórios e insuficientes, pois, na prática, a reforma reduziu disciplinas críticas, fragmentou o currículo e impôs diretrizes rígidas, limitando significativamente a autonomia das escolas. Esse conjunto de fatores comprometeu tanto a formação integral dos estudantes quanto a liberdade pedagógica dos docentes, que se viram obrigados a adaptar-se a um modelo com pouca flexibilidade e escasso suporte institucional.

O resultado dessa implementação foi uma reforma que gerou efeitos adversos no cotidiano escolar, resultando no que pode ser caracterizado como um rebaixamento da qualidade da educação pública brasileira. Em vez de ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer o pensamento crítico dos estudantes, o novo modelo curricular enfraqueceu a formação geral básica e reduziu a profundidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Como ferramenta complementar para a análise das entrevistas, utilizamos uma nuvem de palavras para exemplificar os termos mais mencionados pelos gestores durante as entrevistas, destacando aqueles que mais se relacionam com a gestão e organização do trabalho pedagógico

3.5. A VOZ DOS ESTUDANTES PERANTE O NOVO ENSINO MÉDIO: CONFUSÃO, ESVAZIAMENTO CURRICULAR E FALTA TEMPO PARA APRENDER

O CEPI Professor Pedro Gomes possui um histórico consolidado de lideranças estudantis ativas, que se manteve ao longo do tempo, mesmo diante das mudanças curriculares implementadas pelo novo Ensino Médio. Considerando esse contexto, foi estabelecido um critério específico para a participação dos estudantes no grupo focal, levando em conta fatores como tempo de permanência na escola desde a implementação da reforma e assiduidade.

Para a seleção dos participantes, buscou-se apoio da coordenação pedagógica, que indicou um total de 14 estudantes. A organização do grupo focal ocorreu em dois momentos distintos:

- a) Primeiro grupo focal: Composto por seis estudantes, sendo dois por série.
- b) Segundo grupo focal: Contou com oito estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

A decisão de realizar um grupo focal exclusivamente com estudantes da 3ª série teve como objetivo ouvir aqueles que passaram por todo o ciclo da implementação da reforma, permitindo uma análise mais aprofundada sobre os impactos do novo Ensino Médio ao longo de sua trajetória escolar. Essa abordagem possibilitou compreender as percepções dos estudantes que vivenciaram diretamente as mudanças, avaliando os desafios e as adaptações enfrentadas durante o processo.

O primeiro encontro com os estudantes ocorreu na sala da coordenação pedagógica, onde foram apresentadas as informações sobre a pesquisa, incluindo a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis. No segundo encontro, já com as autorizações assinadas, foi realizado o grupo focal, novamente na sala da coordenação pedagógica.

Os grupos focais ocorreram de maneira descontraída e tranquila, pois os estudantes demonstraram facilidade em verbalizar suas percepções, além de uma grande compreensão sobre as mudanças que estavam vivenciando no modelo educacional. A partir das observações dos espaços coletivos, do referencial teórico e das discussões durante os grupos focais, foram identificadas categorias e subcategorias que representam os principais aspectos levantados pelos estudantes em relação à implementação do novo Ensino Médio.

Figura 26 - Percepção dos estudantes sobre o impacto da reforma do Novo EM no CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Os estudantes demonstraram estar atentos às mudanças promovidas pelo novo Ensino Médio, e essa percepção também se refletiu nas observações da rotina escolar. Em diversos momentos, foi possível notar as dificuldades enfrentadas pelos alunos para se conectarem com as aulas, o que estava diretamente relacionado à confusão com os horários, as disciplinas e demais atividades escolares.

A primeira categoria de análise, intitulada Percepção das Mudanças no Currículo (Quadro 29), revelou que os estudantes apresentaram sentimentos mistos, porém predominantemente negativos, em relação à nova proposta curricular. De maneira geral, a reforma foi considerada confusa, especialmente no que diz respeito à organização das disciplinas e à carga horária reduzida. Essa percepção reforça a ideia de que as mudanças impactaram negativamente o aprendizado real dos estudantes, dificultando a construção de um conhecimento sólido e aprofundado.

A perda de disciplinas tradicionais e a fragmentação do ensino foram pontos centrais das críticas, pois os alunos sentiram que a nova estrutura comprometeu a qualidade da formação e reduziu o espaço para aprofundamento dos conteúdos essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Quadro 25 - Percepção dos estudantes sobre as Mudanças no Currículo no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Subcategoria	Entrevistas	Convergências	Divergências
Percepção das Mudanças no Currículo	Confusão na Organização	- Aluno 1: " <i>Ficou muito confuso. Tiraram assuntos que a gente gosta e colocaram outros que não ajudaram em nada.</i> " Aluno 4: " <i>Misturaram tudo, ficou complicado acompanhar.</i> "	A maioria dos estudantes considera a organização confusa, com dificuldades para entender as mudanças.	Alguns estudantes veem o problema como uma confusão geral, enquanto outros citam especificamente a dificuldade de identificar prioridades.
	Impacto nas Disciplinas Essenciais	Aluno 2: " <i>Tiraram materiais como história e geografia, que são superimportantes.</i> " Aluno 5: " <i>Matérias úteis para o Enem menores, como matemática e biologia.</i> "	O consenso de que disciplinas fundamentais para o Enem e a formação geral foram reduzidas, gerando insegurança e sentimento de perda.	Os depoimentos variaram em quais disciplinas específicas foram mais prejudicadas, refletindo diferentes prioridades pessoais.

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

A análise da categoria Percepção das Mudanças no Currículo revelou uma insatisfação generalizada entre os estudantes em relação à nova arquitetura curricular. A reforma foi percebida como confusa, desconectada das necessidades acadêmicas e prejudicial à formação integral. A redução de disciplinas fundamentais, como História, Geografia e Biologia, foi amplamente criticada, pois comprometeu tanto a qualidade da formação quanto a preparação para exames externos, como o ENEM. Essa percepção evidencia uma falta de alinhamento entre a proposta curricular e as expectativas dos estudantes, que esperavam um modelo mais estruturado e coerente com suas trajetórias educacionais e profissionais.

Além disso, outras categorias emergiram da análise, reforçando essa desconexão entre a nova arquitetura curricular e os interesses dos alunos: Carga Horária e Formação e Itinerário Formativo.

Na categoria Carga Horária e Formação (Quadro 30), os estudantes apontaram que a redução da carga horária do núcleo comum comprometeu a profundidade e qualidade do aprendizado. Disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas foram citadas como áreas em que essa redução gerou dificuldades na compreensão de conteúdos mais complexos. Esse enfraquecimento do ensino básico, segundo os estudantes, os prejudicou para exames como o ENEM, aumentando a insegurança em relação ao seu desempenho acadêmico. Além disso, muitos relataram que o tempo disponível na nova organização curricular é insuficiente, gerando ansiedade e insegurança acadêmica.

No entanto, o ponto mais crítico identificado na análise foi a percepção sobre os Itinerários Formativos. Os estudantes reprovaram amplamente essa proposta, considerando-a genérica, desconectada de seus interesses e pouco relevante tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. Muitos relataram que, na prática, não houve uma real possibilidade de escolha, mas sim imposições, o que reduziu significativamente a motivação para participar das trilhas. Além disso, destacaram a falta de orientação adequada para a seleção dos itinerários, o que dificultou a identificação de opções compatíveis com suas metas acadêmicas e profissionais.

Esses resultados evidenciam que, apesar do discurso de flexibilização e protagonismo estudantil, a implementação prática do novo Ensino Médio não correspondeu às expectativas dos alunos, resultando em desmotivação, lacunas na formação e dificuldades para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Quadro 26 - Percepção dos estudantes sobre carga horária e formação no CEPI Professor Pedro Gomes

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Convergências	Divergências
Carga Horária e Formação Sólida	Redução de Disciplinas Fundamentais	- <i>Estudante 1</i> : "As aulas de matemática e português ficaram muito curtas, prejudicando quem tem dificuldades."	Redução da carga horária nas disciplinas fundamentais prejudica a qualidade do aprendizado e a preparação para exames como o ENEM.	Alguns estudantes destacaram a superficialidade do conteúdo, enquanto outros ressaltaram a insegurança gerada pela falta de tempo para consolidar o aprendizado.
		- <i>Estudante 2</i> : "Falta tempo para aprender matérias"		

		difíceis como física e química."		
	Impacto no ENEM	- <i>Estudante 5</i> : "A carga horária foi reduzida nas matérias que mais importam para a faculdade. Isso atrapalha porque são essas matérias que definem o nosso futuro."	Há uma percepção unânime de que o esvaziamento de conteúdos básicos compromete a preparação acadêmica e profissional.	O impacto percebido varia: alguns focam nas dificuldades acadêmicas específicas, outros no comprometimento do futuro profissional.
Itinerários Formativos	Falta de Conexão com Interesses	- <i>Estudante 3</i> : "Os itinerários são genéricos. Não dá para saber como isso vai ajudar no mercado de trabalho ou na faculdade." - <i>Estudante 6</i> : "Não atendem ao que eu preciso para minha profissão, esperava algo mais técnico."	Consenso de que os itinerários formativos são desconectados das aspirações e necessidades dos estudantes, com pouca utilidade prática ou acadêmica.	Alguns estudantes apontaram a falta de personalização como principal falha, enquanto outros criticaram a ausência de planejamento na implementação.
	Falta de Liberdade e Motivação	- <i>Estudante 4</i> : "Os itinerários foram impostos. Não sentimos que tivemos liberdade de escolha, e isso desmotiva muito."	Sentimento generalizado de imposição nas escolhas, reduzindo o engajamento dos alunos.	Alguns relacionam a desmotivação à falta de liberdade de escolha, outros à irrelevância dos conteúdos propostos.

Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

O confronto entre as justificativas oficiais da reforma do novo Ensino Médio e a realidade da escola pesquisada evidencia uma contradição significativa. As propagandas do Ministério da Educação (MEC) ressaltavam benefícios como liberdade para escolher o próprio futuro, aprofundamento conforme os interesses dos estudantes, mais tempo para aprender o essencial, além de garantir conhecimento de todas as disciplinas pela BNCC e "maior possibilidade de reagrupamentos pedagógicos. No entanto, a pesquisa de campo revelou um cenário completamente distinto, em que essas promessas não foram concretizadas.

Os desafios enfrentados pelos estudantes não podem ser atribuídos a falhas da gestão escolar ou dos professores, mas sim a um projeto estrutural neoliberal que impôs a reforma sem planejamento adequado e sem considerar a realidade das escolas públicas. A obrigatoriedade da implementação dessa reforma, determinada pelo governo federal a partir de 2017, juntamente

com as mudanças já em curso na rede estadual de Goiás desde 2013, demonstra que os problemas identificados não são isolados, mas estruturais.

Quando analisamos o avanço tecnológico, as oportunidades acadêmicas e os conhecimentos acumulados ao longo da evolução humana, fica evidente que, dentro do projeto neoliberal, esses instrumentos não são plenamente acessíveis à classe trabalhadora, pois a estrutura educacional é moldada para manter desigualdades sociais e limitar a mobilidade social por meio do ensino. Como ressalta Freitas (1995, p.127), alerta sobre a necessidade de distinguir o interesse da burguesia pela educação do trabalhador e a proposta de educação das forças progressistas".

De acordo com Freitas (1995), o neoliberalismo tem objetivos específicos em relação à educação da classe trabalhadora, incluindo: a) Priorização do ensino básico e técnico de rápida absorção pelo mercado, em detrimento de uma formação integral e crítica; b) Metodologias voltadas para avaliações padronizadas, desconsiderando a individualidade e a capacidade de reflexão crítica dos estudantes; c) Formação de um "novo professor", alinhado ao conceito de capital humano, reduzindo o papel do educador à mera aplicação de conteúdos técnicos e padronizados; d) Desvalorização do debate político e ideológico na educação, limitando a possibilidade de construção de um pensamento crítico por parte dos alunos.

Essas estratégias reconfiguram a organização do trabalho pedagógico e resultam em uma formação superficial e desonesta do ponto de vista pedagógico, muito distante do que foi propagado pelos documentos e propagandas oficiais da reforma.

Os estudantes percebem essas contradições e expressam seu descontentamento tanto corporalmente, durante o grupo focal, quanto por meio do desinteresse nas Trilhas, algo que ficou evidente ao longo das observações feitas durante a pesquisa. No Ensino Médio, é esperado que os alunos sejam incentivados a se prepararem para o ENEM e vestibulares, mas uma das principais críticas à reforma é o excesso de investimentos na formação técnico-profissional, especialmente no estado de Goiás.

O modelo do novo Ensino Médio foi promovido, sobretudo em Goiás, como um grande avanço no contexto da educação em tempo integral, mas, na prática, gerou lacunas profundas na formação acadêmica, deixando os estudantes menos preparados para os desafios da educação superior e do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, buscamos compreender com os próprios estudantes suas percepções sobre a preparação para o ENEM, vestibulares e a educação em tempo integral no

Ensino Médio (Quadro 31). As respostas coletadas oferecem elementos fundamentais para analisar os impactos reais da reforma e suas contradições em relação às expectativas e necessidades dos estudantes.

Quadro 27 - Percepção dos estudantes sobre preparação para o ENEM, vestibulares e Ensino Médio Integral no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Subcategoria	Estudante
Preparação para o ENEM e Vestibulares	Impacto negativo nas disciplinas essenciais	Estudante 4 <i>"As mudanças dificultaram muito o preparo para o Enem. Faltou tempo para estudar os conteúdos que realmente caem na prova."</i>
Preparação para o ENEM e Vestibulares	Irrelevância das trilhas formativas	Estudante 6 <i>"As trilhas ocupam um espaço que poderia ser usado para estudar matérias essenciais. Isso nos deixa em desvantagem."</i>
Preparação para o ENEM e Vestibulares	Falta de tempo para revisão de conteúdos	Estudante 3 <i>"Não sinto que o novo Ensino Médio ajuda na preparação para o vestibular. Só aumentou a confusão e a nossa insegurança."</i>
Ensino Médio Integral	Cansaço e exaustão	Estudante 1 <i>"A escola em tempo integral cansa muito. Fica difícil estudar depois das aulas, principalmente para quem tem que pegar transporte público."</i>
Ensino Médio Integral	Benefícios do modelo integral	Estudante 5 <i>"O ensino integral ajuda a manter a gente focado, mas é muito puxado. A gente fica sem energia pra fazer qualquer coisa em casa."</i>
Ensino Médio Integral	Aproveitamento das atividades	Estudante 2 <i>"Com o ensino integral, é mais fácil organizar o dia, mas às vezes as atividades são cansativas demais e nem sempre produtivas."</i>

Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

A análise dessa categoria confirmou as observações feitas em outras dimensões do estudo: os estudantes que participaram do grupo focal identificaram uma defasagem no ensino e na preparação para o ENEM. No entanto, o que mais chamou a atenção foram os relatos de exaustão e cansaço decorrentes do modelo de ensino integral, contrastando com a percepção de que algumas disciplinas estavam sendo esvaziadas.

Além disso, os estudantes expressaram um sentimento de confusão e desconexão em relação aos conteúdos, percebendo que o que era ensinado em sala de aula não dialogava com sua realidade. Embora o ensino integral tenha vantagens como organização e segurança, as

críticas se concentraram na carga horária excessiva e na falta de atividades produtivas, o que tornava o dia letivo cansativo e, muitas vezes, desmotivador.

Para entender melhor os desejos dos estudantes e aproximar suas expectativas da vida escolar, foi realizada uma pergunta final no grupo focal: "O que vocês mudariam no Ensino Médio para torná-lo mais adequado às suas expectativas e ao que precisam para o futuro?"

Com o objetivo de analisar essa categoria e essa questão, de forma mais visual e objetiva, utilizaremos uma nuvem de palavras, que permitiu identificar os termos mais mencionados pelos estudantes, destacando as palavras que expressam suas expectativas e demandas em relação ao Ensino Médio (figura 27).

Como identificado em outras categorias de análise, os estudantes que participaram do grupo focal identificaram uma defasagem no ensino e o aprendizado em relação ao ENEM. Porém, o que chamou mais a atenção foram as falas que relatavam a exaustão e o cansaço no modelo integral e, em contrapartida, as disciplinas que estavam sendo esvaziadas. Além disso, o entendimento de que os conteúdos estavam confusos e sem conexão com a realidade dos estudantes. O modelo integral, embora oferecesse benefícios como organização e a segurança, foi criticado pela carga horária excessiva e a falta de atividades produtivas.

Com o objetivo de entender e aproximar os desejos dos estudantes com a vida escolar, visando finalizar o grupo focal, questionou-se o que mudariam no Ensino Médio para torná-lo mais adequado às suas expectativas e ao que precisavam para o futuro? Vemos na figura 27, a seguir, as palavras que mais expressam as expectativas dos estudantes diante o Ensino Médio, destacando-se: Liberdade, futuro, realidade, faculdade, escolhas, interesses, autonomia, conexão, dinheiro, utilidade, personificação, formação etc. É interessante notar que parte significativa das palavras aparecem no próprio ideário da reforma e na dimensão discursiva do ideário neoliberal, o que pode estar indicado certa absorção por parte dos estudantes da mentalidade que se deseja inculcar com a reforma.

Figura 27 - Nuvem de ideias sobre as palavras sobre as expectativas dos estudantes no CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Dados coletados em pesquisa e tabulados pela pesquisadora

Realizando o cruzamento de informações das entrevistas das professoras, com o grupo focal dos estudantes e com o grupo gestor foi possível identificar as dificuldades enfrentadas para implementar a nova arquitetura curricular assim como saltou aos olhos as críticas realizadas pelos estudantes, uma vez que toda a reforma é baseada no protagonismo juvenil, na escolha dos estudantes e na formação para o mercado de trabalho e para a vida. A nova arquitetura curricular não atendeu as expectativas dos estudantes entrevistados e a nuvem de palavra expressa que as expectativas juvenis ainda permanecem tendo como palavras mais referenciadas: Liberdade, Futuro, Escolhas e Realidade, promessas que parecem serem negadas efetivamente na reforma do novo Ensino Médio de 2017.

3.5.1 O Último Ano no novo Ensino Médio: “Ficamos mais perdidos do que aprendendo”

Os estudantes da 3ª série do Ensino Médio foram os primeiros a vivenciar todo o ciclo da reforma, tornando-se, portanto, os mais impactados pelas mudanças implementadas. A realização deste grupo focal possibilitou uma análise mais profunda sobre as falhas, desafios e consequências do novo Ensino Médio, tanto na formação acadêmica quanto na preparação para o ENEM e o mercado de trabalho.

De modo geral, a percepção dos estudantes foi majoritariamente negativa. As principais críticas foram direcionadas à desorganização curricular, ao esvaziamento de conteúdos essenciais, à irrelevância dos itinerários formativos e às dificuldades na preparação para o Enem. Além disso, o ensino integral foi descrito como exaustivo e pouco eficiente, sem

um equilíbrio adequado entre tempo de estudo e descanso. A seguir, apresentamos a análise das categorias identificadas, destacando os relatos dos estudantes para ilustrar seus pontos de vista.

A primeira categoria de análise é percepções das mudanças no currículo (Quadro 32), no qual os estudantes apontaram que a reformulação do currículo resultou em falta de organização e prejuízo para disciplinas essenciais.

Quadro 28 - Percepção dos estudantes sobre as Mudanças no Currículo no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Subcategoria	Entrevista
Percepção das Mudanças no Currículo	Confusão na organização	<p>- Estudante 1: <i>"As trilhas foram praticamente nulas. Não tinha muita coisa e não produzia nada."</i></p> <p>- Estudante 3: <i>"Ficou muito confuso, bagunçado. Tiraram assuntos que eram importantes e colocaram outros sem sentido."</i></p> <p>- Estudante 5: <i>"Misturaram tudo e agora a gente tem matérias sem lógica nenhuma."</i></p> <p>- Estudante 8: <i>"Ninguém sabe direito como funciona, nem os professores."</i></p>
	Impacto nas disciplinas essenciais	<p>- Estudante 4: <i>"O foco era só português e matemática. As outras matérias foram esquecidas."</i></p> <p>- Estudante 6: <i>"Diminuíram muito a carga horária de outras disciplinas. Ficou muito desbalanceado."</i></p> <p>- Estudante 7: <i>"A gente teve menos aulas de história, geografia, química e biologia. Isso nos prejudicou muito."</i></p> <p>- Estudante 2: <i>"Antes a gente conseguia ver todos os conteúdos. Agora ficou tudo pela metade."</i></p>

Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

Através das falas dos estudantes é perceptível o descontentamento, pois, eles conseguem perceber o esvaziamento curricular e o impacto nas disciplinas essenciais. As dificuldades apresentadas pelos estudantes ficaram evidente e os estudantes das terceiras séries foram os mais afetados com a falta de organização para implementar a reforma.

As reformas neoliberais na educação têm como objetivo "formar indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, especialmente no que se refere à adaptação às funções que surgem constantemente" (Libâneo; Oliveira; Tochi, p. 102, 2007). No entanto, embora a reforma do novo Ensino Médio apresente características alinhadas a essa

lógica, ela parece fracassar dentro do próprio espectro neoliberal, pois, ao invés de proporcionar uma formação para este fim, revela-se ineficaz e insuficiente para atender às necessidades de uma formação que busca a racionalidade. Essa falha torna-se ainda mais evidente para aqueles que vivenciaram todo o ciclo de implementação, deixando claro que a reforma não cumpriu suas promessas das propagandas e pouco contribuiu para a construção de um ensino significativo e preparatório para o futuro. Todavia, a reforma trás para o universo vocabular da escola e dos estudantes o discurso e a mentalidade da formação do homem neoliberal.

A segunda categoria de análise foi a diminuição de carga horária para matérias consideradas essenciais para a formação acadêmica (Quadro 33). Os estudantes expressaram preocupação com a falta de aprofundamento nas disciplinas, o que compromete tanto a qualidade da aprendizagem quanto a preparação para exames como o ENEM. Entre os depoimentos, destacam-se:

Quadro 29 - Percepção dos estudantes sobre a carga horária e formação Acadêmica no CEPI Professor Pedro Gomes

Carga Horária e Formação Acadêmica	Redução de disciplinas fundamentais
	<p>Estudante 1: <i>"Houve um esvaziamento absurdo. Ficou tudo muito superficial."</i></p> <p>- Estudante 5: <i>"Tiraram carga horária de biologia e química, e agora temos que estudar tudo por conta própria."</i></p> <p>- Estudante 6: <i>"A gente só vê o básico, e pronto. Sem aprofundamento."</i></p> <p>- Estudante 7: <i>"Ficamos mais perdidos do que aprendendo."</i></p>
Impacto na preparação para o Enem	<p>- Estudante 2: <i>"O Enem cobra todas as matérias, mas a gente só vê algumas."</i></p> <p>- Estudante 3: <i>"A gente não tem tempo suficiente para revisar física, química e história."</i></p> <p>- Estudante 8: <i>"As trilhas ocuparam um espaço que poderia ser usado para estudar coisas importantes."</i></p>

Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

O foco nas disciplinas de português e matemática, e a diminuição da carga horária da formação geral básica foi um dos impactos que os estudantes das terceiras séries sentiram. O que remete uma avaliação da reforma muito negativa em relação a uma formação crítica e emancipadora. Os estudantes fazem sérias críticas a formação da carga horária, e quando nos

remetemos as entrevistas dos professores, faz total sentido pois eles relataram insegurança e falta de conteúdos para trabalharem com as Trilhas.

Para Saviani (2008) uma seleção dos conteúdos deve estar comprometida com a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento sistematizado, de modo a transformar saberes fragmentados em um entendimento estruturado e aprofundado. Além disso, essa socialização deve permitir a articulação entre cultura popular e cultura erudita, garantindo que o acesso ao conhecimento não seja restrito a um grupo específico, mas sim democratizado, promovendo uma formação integral e crítica dos indivíduos.

A principal promessa do novo Ensino Médio, qual seja, os Itinerários Formativos (Quadro 34), que no decorrer do processo mudaram para as Trilhas de Aprofundamento, não funcionou conforme as entrevistas com os estudantes. Os itinerários formativos foram apontados como irrelevantes e pouco eficazes, falhando em atender às necessidades dos estudantes. Os estudantes sentem que não tiveram autonomia na escolha das Trilhas, além de considerá-las pouco aplicáveis aos seus objetivos acadêmicos e profissionais. Os estudantes percebem os Itinerários como irrelevantes para sua formação acadêmica e profissional, gerando desmotivação.

O discurso sobre a liberdade de escolha, nos documentos orientadores para a implementação, assim como nas propagandas do governo, foi muito intensa. A promessa de que os estudantes iriam escolher o que estudar foi tentadora e ao mesmo tempo solidificada pelos princípios de mercado, como por exemplo, o livre comércio, e o conceito de liberdade disseminado pelos neoliberais e neoconservadores da educação. Mas na prática, os Itinerário Formativos e logo as Trilhas, nada mais eram do que disciplinas esvaziadas de conteúdo.

Nesse contexto, pode-se falar em um estelionato pedagógico imensurável para os filhos da classe trabalhadora, pois além de não terem escolhas, as disciplinas para nada serviam. Para Apple (2003, p.17) “toda definição de liberdade baseada em independência econômica, traça, por sua própria natureza, uma linha divisória entre aquelas classes que tem independência econômica e aqueles que não tem”. Ou seja, os filhos e filhas das trabalhadoras e trabalhadores não tiveram escolha nem sobre o método de ensino nem sobre o que seria estudado.

Quadro 30 - Percepção dos estudantes sobre os Itinerários Formativos no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Subcategoria	Grupo focal
------------------	---------------------	--------------------

Itinerários Formativos	Falta de conexão com os interesses	<p>- Estudante 3: <i>"Os itinerários foram feitos sem pensar no que a gente realmente precisa."</i></p> <p>- Estudante 7: <i>"O foco parece ser mais formar mão de obra barata do que preparar para o ensino superior."</i></p> <p>- Estudante 8: <i>"Nada do que a gente aprendeu nesses itinerários serviu para o Enem ou para a vida real."</i></p> <p>Estudante 6: <i>"Se pelo menos tivesse mais tempo para história, filosofia, química e física..."</i></p> <p>- Estudante 4: <i>"A gente esperava aprender algo útil, mas não aconteceu."</i></p>
-----------------------------------	------------------------------------	--

Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

A última categoria identificada no grupo focal com os estudantes da 3ª série foi o ensino em período integral (Quadro 35). O modelo foi amplamente criticado devido ao cansaço excessivo e à falta de um planejamento eficiente. Para os estudantes, o ensino integral, ao invés de favorecer a aprendizagem, foi percebido como exaustivo, reduzindo sua produtividade e engajamento ao longo do dia letivo.

As professoras também mencionaram o impacto do cansaço em suas rotinas, reforçando que, embora as escolas de tempo integral representem uma conquista tanto para a categoria docente, no cumprimento da carga horária, quanto para os alunos, ao garantir acesso à educação, segurança e alimentação adequada, sua efetividade depende da organização do trabalho pedagógico.

No entanto, a ausência de um direcionamento claro sobre o que ministrar em sala de aula, a falta de compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes e a desorganização dos objetivos educacionais tornaram o modelo ainda mais desgastante. Assim, ao invés de proporcionar um ambiente de aprendizado enriquecedor, o período integral passou a ser visto como um fator que intensifica o esgotamento dos alunos e professores, comprometendo a qualidade da educação.

Quadro 31 - Percepção dos estudantes sobre o Ensino Integral no CEPI Professor Pedro Gomes

Categoria	Subcategoria	Grupo focal
Ensino Integral	Cansaço e sobrecarga	Estudante 1: <i>Ajuda a manter o foco, mas é cansativo.</i>
		Estudante 2: <i>Para quem mora longe, é exaustivo.</i>
		Estudante 3: <i>Ajuda na segurança e na organização, mas é muito puxado.</i>

Estudante 4: *Poderia ser mais equilibrado.*

Estudante 5: *O tempo integral só funciona se for bem-organizado.*

Estudante 6: *Tem muito conteúdo desnecessário.*

Estudante 7: *Dá para otimizar melhor.*

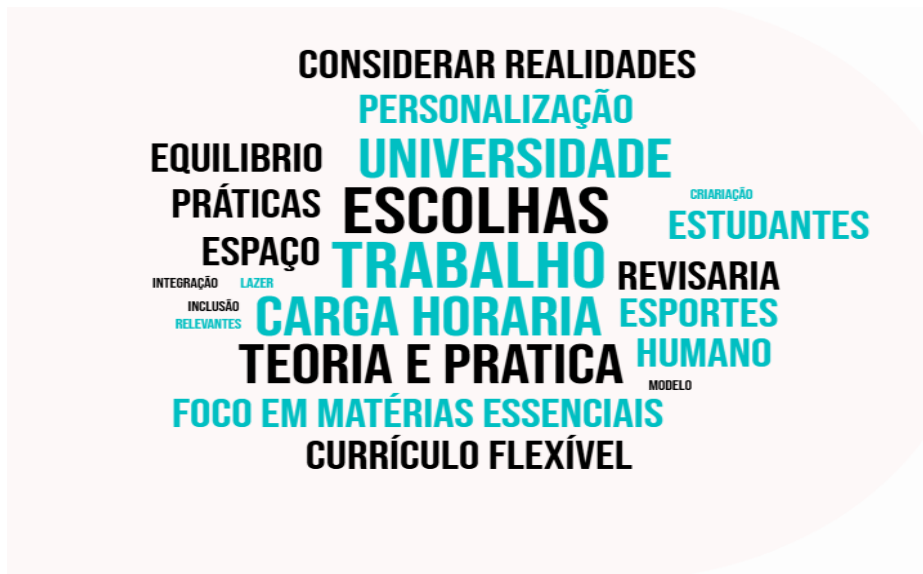
Estudante 8: *Ficamos sem tempo para outras atividades.*

Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

Ao final do grupo focal, os estudantes foram questionados sobre o que mudariam no Ensino Médio para que ele estivesse mais alinhado às suas expectativas e necessidades (figura 28). A partir de suas respostas, foi gerada uma nuvem de palavras, destacando os termos mais mencionados pelos participantes.

Os resultados evidenciam que os estudantes valorizam a possibilidade de escolhas, buscando um currículo mais flexível, que contemple tanto matérias essenciais quanto atividades práticas e conteúdos voltados para o mercado de trabalho e o acesso à universidade. Além disso, apontaram a necessidade de equilíbrio na carga horária, com maior integração entre teoria e prática, permitindo um aprendizado mais relevante e aplicável. Esses aspectos demonstram que a reforma do Ensino Médio, na percepção dos alunos, precisa ser revisada e adaptada para melhor atender suas aspirações acadêmicas e profissionais, garantindo uma formação mais completa e significativa.

Figura 28 - Mudanças sugeridas pelos estudantes da terceira série do CEPI Professor Pedro Gomes



Fonte: Entrevistas com estudantes, 2023.

A nuvem de palavras mostra que os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, que deixarão a escola, aparecem mais preocupados com o que o futuro lhes reserva: escolhas, universidade, trabalho, carga horária, teoria e prática, realidades etc. e conseguem questionar mais o que foi a formação. Portanto, é possível afirmar que para os estudantes, a escola deve ser um espaço que proporcione aprendizado real e aplicável, promovendo integração, inclusão e equilíbrio entre formação acadêmica, desenvolvimento humano (esporte e lazer) e preparação para o futuro.

CONCLUSÃO

A presente tese teve objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, com foco em sua implementação no estado de Goiás. A pesquisa buscou analisar os impactos dessa reforma no Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes, localizado em Goiânia-GO, buscando compreender seus efeitos no trabalho pedagógico, na organização curricular e na percepção de docentes, estudantes e gestores

Para tanto, buscou compreender inicialmente como o debate acerca do neoliberalismo e da noção de liberdade tem sido utilizado como fundamento para a formulação e implementação da reforma do novo Ensino Médio. Para isso, examinou-se documentos oficiais relacionados à Lei nº 13.415/2017, além de reportagens e materiais de divulgação do Ministério da Educação (MEC), a fim de identificar os momentos em que os princípios neoliberais se articulam aos objetivos educacionais da reforma. Inicialmente, foram investigados os documentos nacionais que regulamentam a implementação do novo Ensino Médio, passando pelos debates contemporâneos, considerando que esta pesquisa foi conduzida em um período de transição política, do final do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) ao início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

O conceito de liberdade, central no discurso neoliberal, esteve no cerne desta investigação. Desde o final do século XVIII e ao longo do século XIX, a construção histórica do liberalismo consolidou-se como um sistema político e econômico que defendia a liberdade individual como o único caminho para o progresso humano. No entanto, essa concepção sempre esteve permeada por contradições, como a coexistência do liberalismo com a escravidão, demonstrando que a ideia de liberdade foi historicamente moldada para atender aos interesses das elites econômicas.

A promessa de liberdade e do Estado democrático de direito sofreu constantes reformulações ao longo das revoluções burguesas e das diferentes fases do capitalismo. A evolução do liberalismo demonstra que esse modelo sempre esteve alinhado aos interesses das elites econômicas, consolidando desigualdades e favorecendo aqueles que detêm os meios de produção. Com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 1980, observa-se uma crescente redução do papel do Estado, refletida na privatização dos serviços públicos, na flexibilização das relações de trabalho e na precarização dos direitos sociais. Essa

reconfiguração produtiva impactou diretamente a educação, que passou a ser reformulada para atender às novas exigências do mercado.

No contexto da reforma do Ensino Médio, verifica-se a instrumentalização do discurso da liberdade – elemento central da ideologia neoliberal – para justificar as mudanças educacionais promovidas pela Lei nº 13.415/2017. Ao longo do século XX, o modelo de bem-estar social utilizou a educação como ferramenta para disciplinar e incluir a classe trabalhadora no sistema produtivo explorado.

E apesar de várias crises do sistema capitalista, crises estas que fazem parte da própria gestão o sistema, a ideologia neoliberal foi vitoriosa, no sentido de que os conceitos como o de capital humano foram desenvolvidos com o propósito de direcionar a educação estritamente para as demandas do mercado de trabalho. Com a ascensão do neoliberalismo, esse conceito foi aprimorado e adaptado à chamada sociedade do conhecimento, mantendo, contudo, o objetivo central de formar indivíduos alinhados à lógica neoliberal, ou seja, sujeitos empreendedores e autogerenciáveis, moldados para atuar como "homens de negócios" no contexto da economia global.

No contexto da reforma, disciplinas como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil ganharam destaque no currículo, na propaganda oficial e na própria implementação. No entanto, a ausência de materialidade epistemológica, de matriz curricular definida e de um corpo teórico estruturado evidenciou que tais disciplinas não requeriam formação acadêmica específica, reforçando uma concepção educacional voltada para o crescimento individual, a autogestão e o conhecimento das potencialidades individuais, em detrimento de uma formação crítica e coletiva.

Ressalta-se o esforço dos professores do CEPI Professor Pedro Gomes, responsáveis pelas disciplinas Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, em promover uma crítica ao sistema, trazendo o debate para o campo da coletividade e para a construção de uma compreensão crítica da sociedade. Essa abordagem ficou evidente nas observações e entrevistas realizadas com estudantes, corpo docente e equipe gestora. No entanto, reconhece-se que essas disciplinas estão inseridas em um contexto que, infelizmente, não oferece condições para que outros professores da rede adotem a mesma iniciativa, uma vez que tais orientações não estão previstas de forma estruturada nos referenciais curriculares dessas disciplinas.

Embora, à primeira vista, as ações docentes pudessem ser entendidas apenas como tentativas de adaptação às exigências impostas pela reforma, uma análise mais cuidadosa dos

dados revelou algo mais profundo: em muitos casos, essas práticas configuraram formas legítimas de resistência pedagógica. Cientes das contradições e limitações trazidas pelo Novo Ensino Médio, os professores empenharam-se em manter vivas práticas educativas pautadas na criticidade, na coletividade e na valorização do conhecimento historicamente produzido.

Essa resistência, nem sempre explícita, frequentemente se manifestou de maneira silenciosa e cotidiana — por meio da reorganização dos conteúdos, da articulação entre diferentes áreas do saber, do estímulo ao pensamento crítico e, sobretudo, da recusa em submeter o ensino a uma lógica meramente técnica e instrumental. Nesse contexto, torna-se evidente que, mesmo sob o peso de uma política educacional centralizadora e tecnicista, os professores assumiram uma postura ativa, construindo brechas de enfrentamento e reinvenção dentro da escola, em oposição às lógicas neoliberais que buscam esvaziar o sentido social da educação.

A implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o novo Ensino Médio, ocorreu em meio a intensos debates educacionais, disputas políticas e mobilizações populares. Desde sua aprovação, a reforma foi amplamente questionada por pesquisadores da educação e movimentos sociais, que apontaram seus impactos na qualidade do ensino e no direito à educação pública e gratuita. No entanto, apesar das divergências e das mudanças no cenário político nacional, a reforma avançou em sua execução nos estados brasileiros, consolidando um modelo educacional alinhado às diretrizes neoliberais.

No campo das disputas ideológicas, observaram-se duas grandes frentes. De um lado, prevaleceu um discurso neoconservador e neotecnicista, fundamentado nos princípios da sociedade do conhecimento e do ensino por competências, que buscou alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. De outro, consolidou-se uma resistência entre acadêmicos, sindicatos e organizações estudantis, que reivindicaram uma formação escolar crítica, voltada para a cidadania e a emancipação social.

Diante desse cenário, esta pesquisa analisou a base legal que sustentou a reforma, incluindo portarias, resoluções e pareceres, além de realizar um levantamento dos recursos financeiros investidos para sua implementação em nível nacional. Para além da dimensão normativa, este estudo também adotou uma abordagem histórico-crítica, investigando o contexto sociopolítico e cultural no qual a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada, bem como as estratégias de implementação adotadas pelos estados.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não tenha sido o foco central desta tese, sua discussão mostrou-se essencial, uma vez que suas diretrizes estiveram diretamente associadas ao novo Ensino Médio. A BNCC reforçou uma abordagem baseada no desenvolvimento de competências, priorizando a flexibilização e individualização do ensino. Nesse sentido, este estudo evidenciou a necessidade de uma construção democrática das reformas educacionais, tanto em níveis de elaborações curriculares quanto de políticas de implantação.

A introdução dos itinerários formativos representou um dos pilares da reforma, reconfigurando a organização curricular e fragmentando a oferta de disciplinas. Para viabilizar essa estrutura, foram investidos recursos públicos significativos, e novas dinâmicas organizacionais foram implementadas nas escolas. Os itinerários formativos justificaram, na prática, a redução da carga horária de disciplinas científicas historicamente consolidadas na educação básica, aprofundando a fragmentação curricular. Esse modelo, ao promover arranjos pedagógicos diversos, comprometeu a formação integral dos estudantes. Além disso, essa pesquisa apresentou a incapacidade real da implementação dos Itinerários Formativos, pensando na realidade das escolas brasileiras, na ausência de estrutura físico e pedagógica das escolas.

A análise da implementação do novo Ensino Médio no estado de Goiás revelou tanto os efeitos educacionais quanto as estratégias políticas e pedagógicas adotadas. A reforma foi implementada no estado a partir de 2020, seguindo as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e do Plano Nacional de Implementação estabelecido pelo MEC. No entanto, com a transição para o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), o cronograma de execução passou por uma reavaliação, não gerando impacto nas ações conduzidas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO) uma vez que já estava em processo bem avançado de implementação.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a ausência de resistência por parte da SEDUC/GO à implementação da reforma, ainda que tenham sido enfrentadas dificuldades associadas ao contexto pandêmico e à falta de acompanhamento técnico por parte do Ministério da Educação. A análise da implementação da reforma pelo Estado evidenciou o silenciamento do papel dos professores, tanto na elaboração dos documentos curriculares quanto nas mudanças na arquitetura curricular do Ensino Médio.

O estudo revela que o estado de Goiás deu início à ampliação da carga horária conforme os parâmetros da BNCC, sem, contudo, contar com a conclusão do Documento

Curricular de Goiás, tampouco com a elaboração do plano de implementação exigido pelo MEC como pré-requisito. Além disso, o processo de implementação caracterizou-se pela realização de audiências públicas online esvaziadas, pela formação de professores via transmissões ao vivo (lives) e pelo auxílio da iniciativa privada na definição dos itinerários formativos voltados à formação técnica e na formulação do Documento Curricular de Goiás (DC-GOEM). Na prática, a pesquisa revelou diversos desafios enfrentados pela instituição analisada, revelando lacunas estruturais, pedagógicas e organizacionais que comprometeram a efetividade da reforma e reforçaram a necessidade de uma reavaliação mais ampla de suas diretrizes e processos de execução.

A análise da implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil, com foco no estado de Goiás, demonstra fragilidades estruturais no processo de adesão à reforma, marcadas pela falta de um planejamento consistente e pelo forte envolvimento da iniciativa privada na formulação curricular. A flexibilização do ensino médio, uma das principais diretrizes da reforma, foi implementada sem um acompanhamento técnico adequado, comprometendo a equidade e a qualidade da educação pública.

Quanto ao estudo de caso no CEPI Professor Pedro Gomes os relatos coletados mostraram que a escola passou por mudanças significativas, sobretudo no que diz respeito à reorganização dos horários e disciplinas. As transformações foram apontadas pelos estudantes como uma das principais marcas da reforma, impactando tanto a estrutura pedagógica quanto a dinâmica escolar.

A condução deste estudo foi pautada pelo compromisso com a sensibilidade e o respeito, reconhecendo a importância do trabalho docente e a relevância da educação pública na trajetória de vida dos estudantes. A análise dos dados considerou as mudanças estruturais vivenciadas pela escola, situando-as no contexto pós-pandemia e nos desafios impostos pela reestruturação curricular. Com um olhar crítico e comprometido com as transformações sociais e educacionais, a pesquisa revelou que a implementação do novo Ensino Médio, apesar de suas intenções de flexibilização e inovação, gerou impactos contraditórios, ampliando desafios para docentes e estudantes.

Os resultados apontaram que, embora o CEPI Professor Pedro Gomes tenha se destacado por sua capacidade de adaptação e por iniciativas pedagógicas inovadoras, as mudanças promovidas pelo novo Ensino Médio não se refletiram, necessariamente, em uma melhoria da formação dos estudantes tão pouco em qualidade de trabalho docente. O discurso

de protagonismo juvenil e liberdade, amplamente defendido pela reforma, mostrou-se insuficiente diante das limitações estruturais da rede pública de ensino. A experiência da escola revelou que as transformações curriculares e metodológicas implementadas exigiram um esforço significativo por parte dos professores, ao mesmo tempo em que impuseram restrições ao acesso dos estudantes a uma formação integral e crítica.

Dessa forma, o estudo de caso salienta que, apesar do empenho de gestores e professores para garantir a qualidade do ensino, a reforma do Ensino Médio, em sua versão implementada, apresentou fragilidades estruturais e pedagógicas que precisam ser revistas. O caso do CEPI Professor Pedro Gomes, enquanto escola-piloto, demonstrou que as mudanças propostas não se traduziram, de forma linear, em avanços educacionais, reforçando a necessidade de uma reavaliação mais aprofundada das políticas educacionais voltadas à educação básica no Brasil.

Todavia, é possível afirmar que os resultados da pesquisa indicam que a implementação do novo Ensino Médio no CEPI Professor Pedro Gomes enfrentou diversos desafios estruturais e pedagógicos. A flexibilização curricular promovida pela reforma resultou em uma sobrecarga para os docentes e uma diminuição da qualidade do ensino, com a redução de disciplinas consideradas fundamentais para a formação crítica dos estudantes. No entanto, a escola apresentou resistência a esse esvaziamento curricular por meio de arranjos internos e projetos interdisciplinares.

A pesquisa também revelou que a percepção dos estudantes em relação ao novo Ensino Médio é ambígua. Embora muitos valorizem a formação técnica e profissional como possibilidade, há uma preocupação com a falta de profundidade nos conteúdos e a inadequação da formação para a continuidade dos estudos superiores. A gestão escolar, por sua vez, demonstrou esforços para adaptar-se às novas diretrizes, mas enfrentou limitações significativas devido à falta de recursos e apoio institucional.

Os resultados desta pesquisa apontaram que a reforma do Ensino Médio, ao ser conduzida sob princípios neoliberais, aprofundou desigualdades educacionais e enfraqueceu o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã. A flexibilização curricular, em vez de ampliar oportunidades, gerou distorções na oferta educacional, restringindo as possibilidades formativas dos estudantes, especialmente nas redes públicas de ensino. Assim, os desafios e contradições analisados ao longo deste estudo reforçam a necessidade de um debate contínuo

sobre a construção de um modelo educacional que priorize a equidade, a qualidade e o fortalecimento do ensino público no Brasil.

Apesar da crescente produção acadêmica identificada no Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD) sobre a Reforma do Ensino Médio, algumas lacunas persistem e demandam aprofundamento em pesquisas futuras. Entre elas, destacam-se: a maior parte dos estudos concentra-se na formulação da reforma, enquanto há escassez de pesquisas que avaliem seus efeitos concretos após a implementação. Poucos trabalhos investigam a percepção de alunos e docentes sobre a reforma e como as mudanças afetam o cotidiano escolar. Embora existam estudos sobre Goiás e Pernambuco, outros estados ainda carecem de investigações detalhadas, o que limita a compreensão das particularidades da reforma em diferentes contextos.

Nesse contexto, identifica-se que educação pode ter um papel central na naturalização das desigualdades sociais, promovendo uma concepção de protagonismo juvenil que se restringe ao individualismo e à lógica do auto responsabilização. Assim, o desempenho escolar e as oportunidades futuras dos estudantes são condicionados exclusivamente às suas trajetórias pessoais, desconsiderando as estruturas socioeconômicas que influenciam diretamente o processo educativo.

A pesquisa conclui que o discurso da “liberdade de escolha” no Novo Ensino Médio é amplamente ilusório e descolado da realidade concreta das escolas públicas brasileiras. Embora os itinerários formativos sejam apresentados como um avanço na diversificação do ensino, eles frequentemente ocultam as restrições estruturais, curriculares e sociais que impedem uma verdadeira autonomia estudantil. A escassez de oferta, a precariedade das condições escolares e a falta de pluralidade de percursos formativos limitam profundamente o poder de decisão dos estudantes.

Nesse sentido, a aparente liberdade atribuída aos jovens acaba servindo como mecanismo de responsabilização individual, deslocando para o estudante o peso das escolhas educacionais — ainda que tais escolhas estejam condicionadas por fatores alheios à sua vontade. Ao invés de ampliar horizontes, a estrutura atual dos itinerários tende a reforçar desigualdades já existentes, perpetuando um modelo meritocrático que ignora as desigualdades históricas de acesso à educação de qualidade. Assim, o Novo Ensino Médio, sob a roupagem da flexibilização e da autonomia, reproduz um sistema excludente que atribui ao indivíduo a responsabilidade por uma liberdade que, de fato, não possui.

Diante das contradições e limitações evidenciadas ao longo desta pesquisa, torna-se imprescindível reafirmar que a formação no Ensino Médio deve se orientar por uma perspectiva que ultrapasse a lógica utilitarista e tecnicista que permeia as reformas educacionais contemporâneas. Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme concebida por Dermeval Saviani, o Ensino Médio deve assegurar aos estudantes o direito ao acesso aos saberes científicos, filosóficos, artísticos e históricos produzidos pela humanidade, de modo a promover uma formação omnilateral, integral e emancipadora.

Tal perspectiva compreende a educação como um ato intencional, sistemático e mediado, capaz de articular o conhecimento escolar com a realidade concreta dos sujeitos históricos. Nesse sentido, a escola deve assumir seu papel na formação crítica da consciência, oferecendo condições para que os estudantes não apenas compreendam o mundo em que vivem, mas também se percebam como agentes capazes de transformá-lo. Assim, o Ensino Médio deve ser concebido como espaço formativo voltado à superação das desigualdades sociais e históricas, e não como instância voltada exclusivamente à adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_179861ae41958334addce09fe6797aa6 Acesso em: 01 de abr. de 25.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Neo-liberalismo. As políticas sociais: o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Editora Liber Livros: Brasília, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: LA CIUDADANIA NEGADA: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7623/1/la_ciudadania_negada.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez, 2003
- _____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 09 de abr. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 09 de abr. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf Acesso em: 09 de abr. de 25.

BRASIL, Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> . Acesso em: 20 de fev. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 09 de abr. de 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 20 de jul.18.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso: 09 de abr. de 25.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 15 de nov.17.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas, e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 31 mar. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113429.htm . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> . Acesso em: 14 de mar.25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdf8.pdf Acesso em: 09 de abr. de 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 jul. 2018. Disponível em: 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: 14 de mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018**. Definir como diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1* , Brasília, DF, 5 out. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal> . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelecer os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelecer os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novas restrições e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União: seção 1* , Brasília, DF, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal> . Acesso em: 14 mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação Nacional do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf> . Acesso em: 14 de mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023**. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 out. 2023.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, Daisy Moreira; Alvez, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre Paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 17-34, jun. 2012.
Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pHkpQKprbGDx7kdnnnLcBZG/abstract/?lang=ptt>
Acesso: 09 de abr. 25.

DOURADO, Luiz Fernandes, Heleno Araújo, e Walison Maurício de Pinho Araújo. Fórum Nacional Popular de educação e CONPE como espaço de luta e Resistencia propositiva no Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 887–910, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74890>. Acesso em: 9 de abr. 25.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: **Autores Associados**, 2008.

FARIAS, Rosane de Abreu. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo:** consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais. 2022. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18214> Acesso: 01 de abr. de 25.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio:** a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica. 2021. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/10179> Acesso em: 01 de abr. de 2025.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 122, p. 411-423, mai./ago. 2004.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 de abr. 23.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/> Acesso em: 29 jun. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico na escola**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudencio. (Org.). **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo.; OLIVEIRA, A. Daniela. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil**. In: SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-264.

GIROUX, Henry **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado**. Tradução de Jorge João Scheffel. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Goiânia: SEDUC, 2011. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> . Acesso em: 14 de mar. 25.

GOIÁS. **Lei n.º 17.920/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui os Centros de Ensino em Período Integral – CEPI –, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Goiânia (GO): Gabinete Civil, 2012. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89893/pdf> Acesso em: 09 de abr. de 25.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio (DC-GOEM)**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2021a.

Disponível em :

[https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Ger al%20Basica%20DC%20GOEM.pdf](https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf) Acesso em: 08 de abr. 25.

GOIÁS. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2021b. Disponível em:

https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf Acesso em: 09 de abr. 25.

GOIÁS. **Protagonismo Juvenil: guia de ações**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Superintendência de Ensino Médio, 2022a. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/ProtagonismoJuvenil/Guia2023.pdf> Acesso em: 09 abr. 25.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Médio. **Plano de Implementação: Novo Ensino Médio**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf> Acesso: 09 de abr. de 25.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino para 2023**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-das-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-para-2023/> Acesso: 09 de abr. 25.

GOIÁS; **MINICENSO: Biênio 2022/2023**. Organização de Juliana Sousa Pacheco, Wanessa Conceição Ribeiro Abrão, Mara Rubia de Moraes; ilustração de José Joaquim Gomes Neto. Goiânia, GO: José Joaquim Gomes Neto, 2024. PDF. ISBN 978-65-01-16738-1.

GOMES, Alberto A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 275–290, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v7i2.417.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: Introdução ao Estudo da Filosofia e a Filosofia de Benedetto Croce**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich A. V. **O caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla; José Ítalo

Stelle; Liliane de Moraes Ribeiro. 6 ed. São Paulo: Mises Brasil, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população brasileira para 2025**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> . Acesso em: 14 de mar. 25.

ICE, **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE. Metodologias de Êxito, 2019. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-10-gestao-ensino-arte-final.pdf> Acesso em: 09 abr. 25.

_____ **Material do Educador**. Aulas de Projeto de Vida. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE, 2020. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/CADERNO-II-Aulas-Estruturadas-de-Projeto-de-Vida.compressed.pdf> Acesso em: 09 abr. 25.

_____ **Guia Prático para a Elaboração do Projeto de Vida**, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE 2022. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Meu-Futuro-e-o-Meu-Projeto-de-Vida.-Guia-Pratico-para-a-Construcao-de-um-Projeto-de-Vida.pdf> Acesso em: 09 abr. 25.

KEYNES, John Maynard. **Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Koetter, Eliot. (2023). Implantação da Proposta de Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos em Redes Estaduais: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares**, 3(6), 179–198. Recuperado de <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147>

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 abr 25.

LASKI, Harold Joseph. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. 195p.

LIBÂNEO, José Carlos; **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013, p.93. Disponível em: <http://professor.ucg.br/...scola%20de%20tempo%20integral.doc>. Acesso em: 13 de mar.13.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, JF; TOZETTO, **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003

LOSURDO, Domenico. **Contra história do liberalismo**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Curitiba: Positivo, 2007.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d494ca22-bfb0-41cc-8452-a82eb8210c21> Acesso em: 01 de abr. 25.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARINHO, Arlean Chaves. **O novo ensino médio e as especificidades das disciplinas Sociologia e Filosofia no documento curricular para Goiás**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/cddd4884-e5ad-4009-ad85-fe8237b5f261/full> Acesso em: 01 de abr. 25.

MARQUES, Aline Rabelo. **A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4394> Acesso em: 01 de abr. 25.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. São Paulo: Martim Claret, 2001.

MAURICI, Lucas Alexandre Debatin. **Da MP 746/16 à Lei 13.415/17: o movimento de sentidos sobre ciência e tecnologia na reforma do ensino médio brasileiro**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243993> Acesso: 01 de abr. 25.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo: antigo e moderno**. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo, SENAC, 2001.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo SP: Cortez, 2006.

NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. **A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.** 2022. Tese (Doutorado em Políticas públicas e Formação Humana, Nome da Instituição) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19516> Acesso em: 01 de abr. de 25.

OLIVEIRA, Frederico R.; REIS, Filipe; MULLER, Geisa (orgs.). **Normalização do trabalho acadêmico: regras da ABNT.** Goiânia: Gráfica UFG, 2016. 134 p

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Hugo. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 37, pág. 5 a 24, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kRqKrddCpWvyxJCCZFGcmKn/?lang=pt> . Acesso em: 14 de mar. 25.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano.** Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973

SCHWARTZ, Yves., & Durrive, Louis. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.** 2ª Edição, Niterói, EdUFF, 2010.

SIFFERT, Paulo Vitor; Silva, João Paulo Moreira; Guimarães, Liliane de Oliveira. **Uma Crítica ao Empreendedorismo como Instrumento da Ideologia Neoliberal: Avançando a compreensão de caminhos alternativos.** In. XLVI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2022.

SILVA, Alcinéia de Souza. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do ensino médio.** 2022. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_ec4b764855d652ebe34648d914ae811d/Description

Acesso em: 01 de abr, 25.

SILVA, Carlúcia Maria da. Empreendedorismo. In. **Dicionário de Políticas Públicas**: volume 2(orgs.) Barbacena: EdUEMG, 2015.

SILVA, Enio Moraes da. O Estado democrático de direito. **Revista de Informação Legislativa**, v. 42, n. 167, p. 213-230, jul./set. 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; A questão do Protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, nº118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 09 abr. 25.

SILVA, Simone Gonçalves da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação**: o discurso do ENEM. 2018. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_198910aee28f11dde6fb0ac7a3c63b56 Acesso em: 01 de abr. 25.

SRNICEK, N. **Platform Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THATCHER, M. Entrevista para “Woman's Own” (“**No Such Thing as Society**”). Margaret Thatcher Foundation: Discursos, Entrevistas e Outras Declarações. Londres, 1987. Disponível em: <https://www.margaretthatcher.org/document/106689> Acesso em: 14 de mar. 25.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas, São Paulo, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Guia de Integridade Acadêmica - UFG**. Organização de Lilian Ribeiro de Rezende e Luciana Alves de Oliveira. Autores: Amone Inácia Alves et al. Goiânia: UFG, 2024.

Apêndice A – Grupo focal com estudantes

1. Como você percebe as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio na organização das disciplinas? Você acha que as novas disciplinas e itinerários formativos são adequados às suas necessidades de aprendizado?
2. Você sente que a carga horária das disciplinas fundamentais foi suficiente para uma formação sólida ou houve um esvaziamento de conteúdos importantes?
3. Os itinerários formativos oferecidos pela escola atendem aos seus interesses e planos para o futuro, seja para continuar estudando ou entrar no mercado de trabalho?
4. De que forma a escola ajudou você a entender e se preparar para as escolhas que precisa fazer dentro dos itinerários formativos? Você se sentiu bem orientado?
5. Você acredita que o "projeto de vida" tem contribuído para sua formação pessoal e profissional? Como essa disciplina se conecta com seus objetivos futuros?
6. Na sua opinião, as mudanças no currículo e a introdução de novos itinerários facilitaram ou dificultaram a preparação para o ENEM e o ingresso na universidade?
7. Você acha que a organização do ensino em tempo integral contribuiu para melhorar seu desempenho escolar e seu envolvimento com os estudos?
8. O que você mudaria no Novo Ensino Médio para torná-lo mais adequado às suas expectativas e ao que você precisa para o futuro?

APÊNDICE B - Questionário com os professores e professoras

1. Você acredita que a reforma ampliou ou restringiu o seu papel como mediador do conhecimento?
2. Como você avalia a implementação das trilhas integradas e de aprofundamento na prática pedagógica? Quais foram os principais desafios em adaptar o conteúdo às necessidades dos estudantes?
3. Como você avalia o impacto da reforma do novo Ensino Médio em sua rotina pedagógica e nas práticas de ensino em sala de aula?
4. De que forma a redução de disciplinas, como filosofia e sociologia, impactou a profundidade dos conteúdos trabalhados e a formação crítica dos estudantes?
5. Quais estratégias você tem adotado para enfrentar as dificuldades na reorganização do trabalho pedagógico diante das novas exigências curriculares?
6. A flexibilização curricular trouxe mais autonomia ou dificuldades na elaboração dos conteúdos e no planejamento de suas aulas?
7. A reforma trouxe mudanças significativas na forma como você avalia os estudantes?
8. Como você vê a relação entre a avaliação e os novos objetivos educacionais?
9. Como as trilhas influenciaram sua abordagem pedagógica e o acompanhamento do aprendizado dos alunos?

10. A Secretaria de Educação forneceu suporte adequado, como formações continuadas e recursos, para facilitar a implementação das trilhas e a adaptação às novas diretrizes do Novo Ensino

APÊNDICE C – Questionários com a Gestão Escolar

1. Como a gestão escolar se adaptou para atender às novas exigências curriculares trazidas pela reforma do novo Ensino Médio?
2. De que forma a flexibilização curricular impacta o trabalho de coordenação pedagógica na integração de diferentes áreas do conhecimento?
3. Como a escola tem conciliado a implementação do projeto de vida e o protagonismo juvenil com a necessidade de oferecer uma formação crítica e socialmente contextualizada?
4. Como a gestão escolar avalia o papel dos recursos financeiros e o apoio técnico na implementação do Novo Ensino Médio? Eles são suficientes para as necessidades da escola?
5. A partir da perspectiva da gestão, como a reforma impactou a carga horária dos professores e o planejamento pedagógico?
6. Quais foram as principais resistências encontradas entre os diferentes participantes da escola (professores, estudantes, comunidade escolar) durante a implementação da reforma?
7. Como a gestão enxerga a relação entre o Novo Ensino Médio e o aumento ou diminuição da qualidade do ensino na escola?
8. De que maneira a gestão escolar tem lidado com a necessidade de formação contínua dos professores frente às mudanças curriculares impostas pela reforma?
9. Em sua opinião, a autonomia pedagógica da escola foi ampliada ou restringida após a implementação do Novo Ensino Médio?
10. Quais mecanismos a escola tem adotado para resistir às contradições impostas pela Reforma do Ensino Médio, principalmente no que se refere ao esvaziamento de disciplinas críticas como sociologia e filosofia?

11. De que maneira a escola tem integrado as trilhas de aprofundamento e as trilhas integradas dentro do planejamento pedagógico? Quais são os principais obstáculos para garantir que essas trilhas atendam às diferentes necessidades dos estudantes?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Professoras e Professores

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes. Meu nome é Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail professorahemanuelle@discente.ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: 62994530787, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações, impactos e efeitos da Reforma do Ensino Médio em Goiás, tendo por base o caso do Centro de Ensino de Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes. Os benefícios e importância de participar desta pesquisa, se relacionam com a contribuição direta, como professores e professoras, da sua prática pedagógica, em um processo que ainda está em curso, a implementação do Novo Ensino Médio. A escuta dos trabalhadores da educação é fundamental nesta pesquisa, pois, os resultados encontrados serão divulgados no meio científico e serão utilizados para a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade. Os benefícios de participarem desta pesquisa ainda perpassam pela possibilidade de dar voz aos trabalhadores da educação do ensino médio que em muitos momentos não forma ouvidos na elaboração desta reforma.

Você responderá a um questionário na escola com acompanhamento da pesquisadora, em horários organizados pela gestão escolar e com o cuidado de não resultar em prejuízos acadêmicos aos estudantes Novo Ensino Médiopedagógico aos Professores, assim como nenhum outro dano aos participantes da pesquisa. Ao responder o questionário, e assim participar da pesquisa, em caso de você sentir cansaço, sonolência ou qualquer tipo de mal estar, você poderá responder ao questionário no tempo que for apropriado para você, para além destas duas horas. Todo o processo de sua participação será desenvolvido no sentido de amenizar qualquer tipo de dano ou constrangimento.

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A sua participação não implicará em nenhum gasto adicional e você também não receberá nenhum pagamento ou gratificação por sua participação. A sua participação NÃO É OBRIGATORIA e você terá total liberdade de, a qualquer momento, desistir da coleta de dados ou não responder a alguma pergunta que lhe cause constrangimento, sem que isto lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob** sobre a pesquisa, os procedimentos e

métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Pais e Responsáveis

Você na qualidade de responsável por....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) adolescente participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral — CEPI Professor Pedro Gomes**. Meu nome é Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação Física. Após receber as informações a seguir, se você consentir na participação da/o adolescente sobre sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

Explico que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser explicadas pela pesquisadora responsável, via e-mail professorahemanuelle@discente.ufg.br ou através de contato telefônico para o número 62994530787, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações, impactos e efeitos da Reforma do Ensino Médio em Goiás, tendo por base o caso do Centro de Ensino de Período Integral — CEPT Professor Pedro Gomes. A participação do/a adolescente sobre a sua responsabilidade é de extrema importância para a realização desta pesquisa porque os resultados encontrados serão divulgados no meio científico e serão utilizados como contribuição para a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade. A permissão de participação nesta pesquisa contribui ainda com legitimidade que os

adolescentes tem para analisarem a reforma em curso pelo viés estudantil, que na avaliação desta pesquisa é de extrema importância. Os benefícios de participarem desta pesquisa são ainda a possibilidade de dar voz aos estudantes do ensino médio que em muitos momentos não foram ouvidos na elaboração da reforma que já está em curso.

Caso o/a adolescente se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas. Caso ocorra algum dano com direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. Certo de contarmos com a colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, privacidade do/a adolescente será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso da voz do/a adolescente sobre minha responsabilidade em publicações.

() Não autorizo o uso da voz do/a adolescente sobre minha responsabilidade em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da opinião do/a adolescente nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da opinião do/a adolescente nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da imagem do/a adolescente nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da imagem do/a adolescente nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Eu, abaixo assinado, autorizo o/a adolescentea participar do projeto intitulado “A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral — CEPI Professor Pedro Gomes”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Hemanuelle Di Lara Si queira Jacob sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia. de de

Assinatura por extenso do(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de iletrado

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____


APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE / Estudantes


Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral — CEPI Professor Pedro Gomes”**. Meu nome é Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

a) O objetivo dessa pesquisa é: analisar as implicações, impactos e efeitos da Reforma do EM em Goiás, tendo por base o caso do Centro de Ensino de Período Integral — CEPI Professor Pedro Gomes. Queremos saber como o Novo Ensino Médio está se consolidando na sua escola e para nós sua opinião é muito importante.

b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe respondendo, em uma roda de conversa, algumas questões norteadoras sobre o Novo Ensino Médio. Essa roda de conversa se chama grupo focal em que será realizada na própria escola nos horários organizados pela coordenação pedagógica. Nos utilizaremos somente um gravador para transcrição e análise das respostas. Você também responderá uma ficha para identificarmos seu perfil sociodemográfico, com perguntas sobre acesso a internet e opções de lazer.

c) Se você não estiver gostando de participar da conversa no grupo focal, se estiver

achando chato, se ficar cansado ou se ficar irritado  , você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo.

d) Se você quiser participar vai ser muito legal  , pois pode ajudar a pensar a reforma educacional que está em curso e que vocês estão acompanhando bem de perto. É muito importante sua participação pois assim você poderá contribuir com a formação de

outros jovens também assim como com a qualidade de ensino público, gratuito e de qualidade.



e) Você não vai receber nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.

f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a



pesquisadora a cobrar no telefone (62) 994530787



g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.



h) Nessa pesquisa ninguém vai ouvir a sua voz, ninguém vai saber o seu nome e ninguém vai ver sua foto ou imagem.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você



pode pedir indenização e isso está garantido em lei.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,



Concordo ()



Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.



Sim ()



Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.



Sim ()



Não ()

1.3 Só mais algumas questões que precisamos que você faça sua rubrica do seu nome, mas se não tiver, pode fazer apenas um X:

Sobre sua imagem nas publicações dos resultados

- () Eu autorizo o uso da minha imagem
- () Eu não autorizo o uso da minha imagem

Sobre sua voz nas publicações dos resultados

- () Eu autorizo o uso da minha voz
- () Eu não autorizo o uso da minha voz

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG.

() Eu não autorizo a utilização do material para pesquisas futuras

() Sim eu autorizo a utilização do material para pesquisas futuras



Declaro, portanto, que concordo () com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de iletrado



Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

APÊNDICE G – Termo de Compromisso da pesquisadora

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “**A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes**”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 25 / 04 / 2023

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	
2. Joao Ferreira de Oliveira	

APÊNDICE H – Termos de Anuência da Instituição

O/A *Centro do Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-17) em Goiás: o caso do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes*, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob*, desenvolvido na **Universidade Federal de Goiás**.

O/A *Centro do Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de (*junho e 2023*) até (*junho e 2024*).

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 20 de abril de 2023



Diretor
Port. 0514/2023 - SEDUC

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES
Av. Sergipe, Nº 1.245 - St. Campinas
Goiânia-Goiás - (62) 3291-8511
Resolução: 237 de 03/05/2019
CNPJ: 00.637.069/0001-00