



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - MA
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE



GIZELDA MOURA RODRIGUES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO
ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017**

**IMPERATRIZ – MA
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - MA
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEEPE



GIZELDA MOURA RODRIGUES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO
ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para defesa no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Alves Ferreira.
Coorientador: Prof. Dr. Cleomar Locatelli

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

**IMPERATRIZ – MA
2026**



Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Moura Rodrigues, Gizelda.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL
NO ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI N° 13.415/2017 /
Gizelda Moura Rodrigues. - 2026.

192 p.

Coorientador(a) 1: Cleomar Locatelli.

Orientador(a): Antonio Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz - Ma, 2026.

1. Reforma do Ensino Medio. 2. Ensino Médio Integral.
3. Fomento. I. Locatelli, Cleomar. II. Alves Ferreira,
Antonio. III. Título.



GIZELDA MOURA RODRIGUES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO
ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para defesa no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Professor Dr. Antônio Alves Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Coorientador Cleomar Locatelli

Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Professor Titular pela Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT)

Membro Titular Externo: Professor Dr. Hugo Lima Araújo

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela
Universidade Federal do Pará (UFPA).
Professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Membro Titular Interno: Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Doutor (a) em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



Deus, meu Guardião, meu Companheiro, minha Luz de todas as horas. Infinitamente grata.

Hélio, Júlia e Helena, meus amados filhos e neta. Minha revigoração, inspiração e apoio. Melhor capítulo do livro de minha vida.

Minha Mãe. Presente nos momentos mais corridos desses dias.

Meu Pai (in memoriam). Minha inspiração pelo conhecimento.

Dedico-lhes este trabalho,
Por ser uma conquista à muitas mãos.



AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos não foi um processo simples, e isso não se dá porque seja difícil agradecer, mas porque alguns sentimentos, sensações e experiências são difíceis de se materializar em palavras. E, com sentimentos carregados de emoções, externo a alegria de concluir esta etapa de minha vida, na certeza de que a construção de minha dissertação é fruto e resultado de uma coletividade inspiradora. Muitos estiveram comigo neste rico momento, e todo meu agradecimento ainda é pequeno diante de tamanha importância.

Assim, primeiramente, minha gratidão imensurável vai a Deus, por me trazer até aqui, por me conduzir, me carregar, me mostrar caminhos, me fazer companhia em todas as idas e vindas, por me escutar, me orientar e me proteger. Obrigada, Pai, pela determinação, proteção, força, coragem, saúde e pelas pessoas que colocastes em minha caminhada, por tudo e todos que me tornaram mais forte e me direcionaram na realização do sonho de ser mestre em educação, projeto de vida e dos meus sonhos. Posso dizer que tem sido um ciclo de superação de mim mesma quanto aos sentimentos de incapacidade, cansaço e indignação aos sujeitos que usam a educação como ponte para interesse políticos e que não medem esforços para se beneficiarem. As aprendizagens, teóricas, práticas e humanas nos dias de aula, de orientação, me devolveram a alegria e me fizeram superar os desafios encontrados no espaço de trabalho e chegar onde cheguei. Dessa forma, tenho ainda mais certeza de que não devemos desistir de nossos objetivos por mais difíceis que eles sejam.

Certa de que nada se constrói sozinho, este sonho teve a contribuição de muitas mãos, direta e indiretamente, que o fizeram se tornar uma importante página escrita em minha vida. Para isso, destaco aqui a grandiosa contribuição para que eu chegasse até aqui.

Luciana Araújo, minha parceira de trabalho, minha amiga e meu anjo, que me incentivou, quando menos acreditei, a participar do processo de seleção do mestrado que hoje estou concluindo. Sem você, eu não estaria aqui, pois, quando pensei em não tentar, você foi lá e me devolveu o ânimo que eu não encontrava e esclareceu as dúvidas que me assolavam.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antônio Alves Ferreira, e ao meu coorientador, Professor Dr. Cleomar Locatelli, duas pessoas com enorme conhecimento e sabedoria, que me conduziram durante todo esse processo de buscas, encontros e produção de conhecimentos. Suas sabedorias, competências e direcionamentos me inspiraram a discutir a ciência da educação com mais propriedade. Gratidão por cada incentivo, confiança, orientação e



paciência. Sou fã e admiradora das pessoas e profissionais que são. Que orgulho tê-los juntos nesta conquista.

Aos meus amados filhos, Hélio e Júlia, minhas inspirações de vida. Obrigada por me colocarem como exemplo, mas digo a vocês, meus amores, que Deus me presenteou com duas luzes que me fortalecem, me encorajam e me fazem ser melhor a cada dia. Obrigada por me apoiarem, me ajudarem e estenderem as mãos sempre que precisei. Gratidão a cada “vai e volta com Deus”, pois isso me fazia ter todo cuidado para ir e voltar para encontrá-los novamente. Gratidão!

À minha nora, Pollyana, pelos incentivos, pelo zelo e carinho por estar construindo uma família linda com meu filho. Minha netinha Helena! Você me recarregou as energias sempre que me sentia cansada e estressada. Você me trazia luz onde eu via escuridão. Alegria quando batia o desânimo.

Minha mãe, Luiza, sempre atenta aos meus passos e cooperando, com todo amor, nos dias em que não encontrava tempo para as coisas do dia a dia, por entender minhas ausências, momentos em que eu estava produzindo e preocupada pelas altas horas acordada, em que eu precisava produzir e, no outro dia, estar pronta para enfrentar horas de trabalho.

Aos meus irmãos, Giovani, Willys, Deisy e Silvia, pelo carinho com que me apoiaram, pela admiração e por acreditarem no meu sonho nesse percurso acadêmico.

Aos meus sobrinhos, por vibrarem comigo essa conquista e por acreditarem na minha competência.

Aos meus queridos professores que acreditaram nesse projeto chamado educação, Dr. Jónata Ferreira de Moura, Dr^a. Herli de Sousa Carvalho, Dr. Nertan Dias Silva Maia, Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, Dr^a. Betânia Oliveira Barroso, Dr. Luciano Rocha da Penha, Dr^a. Késsia Mileny de Paulo Moura, Dr^a. Karla Bianca Freitas de Sousa Monteiro e demais professores do Programa de Mestrado. Minha bagagem de conhecimento tomou outro sentido, e isso tem a contribuição de cada um de vocês.

Agradeço aos membros da minha Banca de Defesa, orientador Professor Dr. Antônio Alves Ferreira, coorientador Professor Dr. Cleomar Locatelli, examinador externo Professor Hugo Lima Araújo e examinador externo, na qualificação e que não foi possível sua presença na defesa da dissertação, Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva e examinador interno Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. Muito obrigada por aceitarem o convite de mais uma de minhas trajetórias profissional. A leitura, os comentários e contribuições foram fundamentais para o aprimoramento dessa pesquisa. Só tenho gratidão!



Aos mestres que passaram pela minha vida, aqueles que já se foram e todos aqueles que, de alguma forma, fizeram-me a pedagoga, mestre e a profissional que sou.

Aos meus colegas e parceiros de mestrado da VI Turma do PPGEPE, que me acolheram e com quem tive muitos aprendizados e trocas. Minha experiência no mestrado foi única com vocês. Cada um, a seu modo, me fez crescer, e estejam certos de que o cruzamento de nossas trajetórias teve um motivo e uma razão. Por isso, levarei vocês para sempre em meu coração. Como foram importantes nesse processo de minha vida.

Minha gratidão aos vigias e zeladores do Campus da UFMA de Imperatriz, pela pronta colaboração, acolhimento, gentileza, confiança e qualidade dos serviços prestados, os quais contribuíram imensamente para o meu bem-estar na instituição e para a realização de nossa investigação.

Obrigada às equipes, estudantes e aos sujeitos da pesquisa das escolas em que realizei a pesquisa, Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho e Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, pelas acolhidas, aberturas, diálogos e confiança durante todo o processo.

E, nesta oportunidade, agradeço também a Leandro de Sousa Vieira (SEDUC-TO), por sua energia e por acreditar e lutar por uma educação melhor para os estudantes do estado do Tocantins, e à Secretaria Estadual de Educação – Superintendência Regional de Educação, instituição à qual tenho vínculo funcional, pela liberação parcial para a realização desta pesquisa.

Não poderia jamais deixar de agradecer a uma pessoa que fez parte dessa história desde que vim ao mundo, que me inspira até hoje no caminho do conhecimento: um homem de uma era com mente à frente de seu tempo, que me ensinou sobre a vida, o amor à cultura, à arte, a empatia pelas pessoas e o amor à educação. Obrigada, pai, Antônio José Rodrigues Filho (in memoriam), por se fazer presente mesmo após tanto tempo. Conviver com você, ainda que por pouco tempo, foi suficiente para me mostrar que os caminhos nem sempre são fáceis, mas que a busca pelos sonhos depende muito de nós mesmos. Obrigada por me ensinar a ser corajosa, a enfrentar desafios, a não temer o novo e o diferente. Você foi e continua sendo importante e presente em minhas escolhas. Obrigada, meu pai professor, por toda herança de vida que me deixou.

Enfim, gratidão aos autores que li e com os quais dialoguei, ainda que silenciosamente, em minhas leituras, e àqueles que, inesperadamente, apareceram e me fizeram refletir sobre questões antes não pensadas por mim.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - MA
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE



Obrigada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho e que me impulsionaram neste sonho.

"Educação é para democracia, educação é para cidadania. Eu não posso falar de cidadania, não posso falar em democracia se eu tiver educação diferentes para grupos diferentes".



Anísio Teixeira

RESUMO

RODRIGUES, Gizelda Moura. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017.**

Orientador: FERREIRA, Antônio Alves. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026

Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

A pesquisa em foco, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trata das configurações da Reforma do Ensino Médio instituída a partir da Lei nº 13.415/1, com foco nas escolas de ensino médio de tempo integral. Para tanto, o nosso objetivo geral foi analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), identificando seus desdobramentos na prática docente e na formação dos estudantes nas escolas de tempo integral do Estado do Tocantins, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO). Para tal objetivo, o campo de realização da pesquisa foi no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho, localizado no município de Tocantinópolis – TO, escola jurisdicionada à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis-TO. O desdobramento do objetivo geral se deu a partir do conhecimento e exploração do contexto histórico do ensino médio desde o ano de 1930 aos dias atuais, abordando as reformulações e relações com a lei da reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, revelando as similaridades, especificidades e relação entre as leis que fundamentaram e fundamentam a educação básica e mais precisamente campo do ensino médio no Brasil; partindo de uma análise, evidenciou-se, a implementação da política de ensino médio integral nas escolas de tempo integral (fomento), na Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis (TO); ainda foi analisado, também, a partir da concepção do gestor (a), professores (as) coordenadores (as) de área, professor (a) regente e técnico (a) pedagógico (a) de currículo, formação e avaliação da aprendizagem, a implementação da política de fomento como um novo paradigma educacional na escola de ensino integral pesquisada, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO) e por último elaboramos um Plano de Formação Continuada, com três módulos, destinados a pesquisadores de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio integral, a professores do Ensino Médio Integral e a docentes da educação básica. A metodologia desenvolvida adotou os fundamentos da abordagem da pesquisa qualitativa, no Estudo de Caso e para o levantamento dos dados, foi utilizado os recursos das entrevistas semiestruturadas, desenvolvida por meio de um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas e fechadas que enfocaram diretamente o objeto estudado. Para a análise dos dados, buscou-se através da análise de conteúdos o melhor entendimento do objeto estudado, técnica utilizada para apreciação das entrevistas semiestruturadas apoiadas em referenciais teóricos bibliográficos e nas legislações vigentes de âmbito nacional ao local. Como as análises realizadas constatou-se que o ensino médio vem se configurando para atender a elite, sua oferta é dualista e seletiva, que distingue o atendimento para a formação intelectual e a formação para o trabalho, se encontra em um patamar distante de se consolidar como uma política estável e orientada para a emancipação da formação humana, pois se consolida como instrumento de reprodução e perpetuação das desigualdades sociais. A formação integral no ensino médio, os estudos apontam para uma tensão entre projeto histórico de educação integral emancipadora, a lógica contemporânea da flexibilização e a dualidade na oferta, o que demonstra que o ensino médio permanece marcado por instabilidade, descontinuidade e disputas entre diferentes concepções de projetos de formação. A



Política de Fomento, está intimamente articulada com as reformas de caráter empresarial e com a lógica das competências o que acaba esvaziando o potencial emancipador de educação integral, reduzindo-a a ampliação do tempo escolar sem transformação qualitativa das práticas pedagógicas. A análise empírica, indica que a implementação da política de fomento ocorre de forma heterogênea e marcada por desafios estruturais e pedagógica evidencia um descompasso entre a proposição normativa da política e as condições reais de sua materialização, e a percepções dos sujeitos escolares revelam ambiguidades quanto aos impactos da reforma. Portanto, o desenvolvimento da Reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins a partir da política de fomento desenvolvida no estado do Tocantins, ocorreu de forma aligeirada, sob a ideologia neoliberal, de caráter gerencialista, onde o estado abre mão de seu papel passando-a a iniciativa privada. Assim, a implementação tem produzido avanços pontuais, porém acompanhados de limites significativos que comprometem a efetivação de uma formação integral crítica e emancipadora. A política, ao mesmo tempo em que amplia oportunidades, também reproduz desigualdades e tensiona o papel social da escola pública.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. 2. Ensino Médio Integral. 3. Fomento.



ABSTRACT

RODRIGUES, Gizelda Moura. HIGH SCHOOL REFORM IN FULL-TIME SCHOOLS IN THE STATE OF TOCANTINS BASED ON LAW N°. 13.415/2017.

Advisor: FERREIRA, Antônio Alves. 164 p. Dissertation (Master's in Education) - Federal University of Maranhão, Imperatriz, 2026.

Research Line: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education

This research, presented to the Professional Master's Program in Education and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education (PPGEPE) at the Federal University of Maranhão (UFMA), addresses the configurations of the High School Reform instituted by Law No. 13.415/1, focusing on full-time high schools. Therefore, our general objective was to analyze the implementation of the High School Reform (Law No. 13.415/2017), identifying its unfolding in teaching practice and student education in full-time schools in the State of Tocantins, under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of the municipality of Tocantinópolis (TO). To achieve this objective, the research was conducted at the Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho High School, located in the municipality of Tocantinópolis – TO, a school under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Tocantinópolis-TO. The unfolding of the general objective stemmed from the knowledge and exploration of the historical context of secondary education from 1930 to the present day, addressing the reformulations and relationships with the secondary education reform law, Law No. 13.415/2017, revealing the similarities, specificities, and relationships between the laws that underpinned and underpin basic education and, more precisely, the field of secondary education in Brazil; based on an analysis, the implementation of the full-time secondary education policy in full-time schools (promotion) in the Regional Superintendence of Education of Tocantinópolis (TO) was highlighted; Furthermore, the implementation of the incentive policy as a new educational paradigm in the full-time school studied, under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of the municipality of Tocantinópolis (TO), was also analyzed from the perspective of the manager, area coordinator teachers, classroom teacher, and pedagogical technician of curriculum, training, and learning assessment. Finally, we developed a Continuing Education Plan, with three modules, aimed at researchers of educational public policies focused on full-time secondary education, full-time secondary education teachers, and basic education teachers. The methodology developed adopted the fundamentals of the qualitative research approach, in the Case Study, and for data collection, semi-structured interviews were used, developed through a previously prepared script, composed of open and closed questions that directly focused on the object of study. For data analysis, content analysis was used to better understand the object of study, a technique used to evaluate the semi-structured interviews supported by bibliographic theoretical references and current national and local legislation. As the analyses carried out, it was found that secondary education is configured to serve the elite, its provision is dualistic and selective, distinguishing between intellectual training and training for work, and it is far from consolidating itself as a stable policy oriented towards the emancipation of human development, as it is consolidated as an instrument for the reproduction and perpetuation of social inequalities. In the context of comprehensive education in secondary education, studies point to a tension between the historical project of emancipatory comprehensive education, the contemporary logic of flexibility, and the duality in provision. This demonstrates that secondary education remains marked by instability, discontinuity, and disputes between different conceptions of educational projects. The Promotion Policy is closely linked to business-oriented reforms and the logic of competencies, which ultimately empties the emancipatory potential of comprehensive education, reducing it to an extension of school time



without qualitative transformation of pedagogical practices. Empirical analysis indicates that the implementation of the promotion policy occurs heterogeneously and is marked by structural and pedagogical challenges, revealing a mismatch between the normative proposition of the policy and the real conditions of its materialization. The perceptions of school subjects reveal ambiguities regarding the impacts of the reform. Therefore, the development of the High School Reform in the state of Tocantins, based on the state's development policy, occurred hastily, under a neoliberal ideology of a managerial nature, where the state relinquishes its role, passing it on to private initiative. Thus, the implementation has produced some progress, but accompanied by significant limitations that compromise the realization of a comprehensive, critical, and emancipatory education. While expanding opportunities, the policy also reproduces inequalities and strains the social role of public schools.

Keywords: 1. High School Reform. 2. Full-Time High School. 3. Promotion.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema de organização do Ensino Médio

Figura 2 - Processos da Liderança Servidora

Figura 3 - Modelo da Escola da Escolha (ICE)

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023.

Gráfico 2 - Percentual de alunos de educação em tempo integral – Brasil – 2014-2023.

Gráfico 3 – Percentual de alunos de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023

Gráfico 4 - Percentual de escolas de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023

Gráfico 5 - IDEB do ensino médio e metas fixadas no PNE – BRASIL – 2007-2023

Gráfico 6 - Matrículas em educação profissional técnica de nível médio – BRASIL – 2013-2023



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa	13
Quadro 2 – Demonstrativo com as principais diferenças entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4.024/1961 e nº 9.694/1996 e a Lei nº 5.692/1971 que tratava da Reforma do Ensino na gestão do Golpe Militar	17
Quadro 3 – Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 para o Ensino Médio.....	17
Quadro 4 – Reforma do Ensino Médio na LDB nº 9.394/1996 após alterações pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024	23
Quadro 5 - Quadro teórico: concepções de Educação Integral em disputa	25
Quadro 6 - Distribuição dos servidores pesquisados na escola e SRE	26
Quadro 7 - Categorização Analítica dos Entrevistados (Análise de Conteúdo)	28



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Rendimento Escolar

Tabela 2 - Dados Educacionais - IDEB



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CBE	Conferencia Brasileira de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CFPP	Centros de Formação de Professores Primários
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCT-TO	Documento Curricular do Território do Tocantins
DRET	Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação



FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTI	Girassol de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Estudos e Pesquisas Educacionais
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base
NEM	Novo Ensino Médio
NPME	Novo Programa Mais Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEP/CCIM	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas/Centro de Ciências de Imperatriz



PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Projeto do Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEPLAN	Secretaria de Planejamento e Orçamento do Estado do Tocantins
SRET	Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TO	Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1 COMO TUDO COMEÇOU, MINHA HISTÓRIA.....	21
1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL E O OBJETO DA PESQUISA ..	23
1.3 ORIGEM DO ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
1.4 DELIMITAÇÃO DO TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	32
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	38
2. ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS.....	40
2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DISPUTAS ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO	40
2.2 UM BALANÇO DO ENSINO MÉDIO: LDB Nº 4024/61, 5692/71, 9394/96 ÀS POLÍTICAS ATUAIS.....	46
2.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E OS GOVERNOS BRASILEIROS	70
2.3.1 Plano Nacional de Educação - PNE.....	70
2.3.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	80
2.3.3 A atual política do ensino médio: Lei 13.415/2017, o que é e como ela se estrutura?.....	86
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A DUAIDADE NA OFERTA DO ENSINO.....	100
3.1 AS VÁRIAS FORMAS DE ENTENDER A FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES TEÓRICAS E LEGAIS.....	100
3.2 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICA DE FOMENTO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO UNITÁRIA.....	109
3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: POLITICA DE FOMENTO NA REFORMA EMPRESARIAL.....	113
3.4 A LEI DE FOMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: BASE LEGAL,	



FINANCIAMENTO, GESTÃO E PARCERIAS.....	119
4 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 13.415/2017 – O CASO DA UNIDADE ESCOLAR NA REGIONAL DE TOCANTINÓPOLIS.....	122
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	122
4.1.1 Características gerais do estado do Tocantins e da cidade de Tocantinópolis....	122
4.1.2 O público-privado no Ensino Médio e a relação do estado do Tocantins com o setor empresarial.....	125
4.1.3 O Modelo Escola Jovem em Ação: a parceria público-privado no estado do Tocantins.....	130
4.2 A ESCOLA JOVEM EM AÇÃO DA REDE ESTADUAL NA UNIDADE DE TOCANTINÓPOLIS.....	139
4.3 OS INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS DA ESCOLA (MATRÍCULAS, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, EVASÃO, ABANDONO) E O IDEB.....	142
4.4 AS PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS ESCOLARES ACERDA DA ESCOLA JOVEM EM AÇÃO E À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	146
5 PRODUTO FINAL.....	158
6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	178
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O GESTOR ESCOLAR	183
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM PROFESSOR E PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA	186
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM TÉCNICO PEDAGÓGICO DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	189

1 INTRODUÇÃO

1.1 COMO TUDO COMEÇOU, MINHA HISTÓRIA

A inserção da trajetória de vida e profissional nesta dissertação constitui um exercício reflexivo voltado à compreensão das relações entre formação pessoal, formação acadêmica e escolha da educação como campo profissional e de pesquisa. Rememorar essas lembranças me permitiu identificar como as experiências marcadas por enfrentamentos, desafios e superações contribuíram para a constituição da minha identidade pessoal, profissional e intelectual.

Nascida em 1970, durante o regime militar¹ brasileiro, minha formação escolar ocorreu em um contexto marcado pelo autoritarismo, censura e controle ideológico, refletidos nos currículos, nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Nas escolas, acontecia a difusão de uma ideologia autoritária, como nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A vivência desse período, ainda que mediada por uma infância socialmente protegida, possibilitou contato indireto com tensões educacionais e políticas, como a difusão da educação bancária, a repressão às disciplinas críticas e a contraposição representada por experiências e métodos de educação popular a partir do pensamento de Paulo Freire, visto pelo regime como um método perigoso, o que provocou o desenvolvimento do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²) pelo governo golpista. Disciplinas como Sociologia e Filosofia eram tratadas como ameaças ao sistema, e educadores críticos sofriam perseguições por fazerem de suas vozes e de seus espaços instrumentos para ampliar a visão dos alunos quanto ao que era inexistente no currículo. Os

¹ O regime militar no Brasil teve início com o golpe de abril de 1964 e se estendeu até 15 de março de 1985, quando começou a Nova República, após um longo processo de redemocratização do país, que se prolonga até os dias atuais. O Golpe Militar de 1964 representou uma interrupção da democracia brasileira, vigente desde a Proclamação da República, em 1889, com a adoção do presidencialismo. O regime militar durou 21 anos e foi marcado pela tortura e morte de opositores, pela censura à imprensa e a artistas contestadores, além da restrição de direitos políticos. “A ditadura militar, desde 64 até 85, viveu mais de 20 anos de uma suspensão dos diversos direitos que compõem aquilo que chamamos de estado democrático de direito”. (André Fabiano Voigt, professor de história da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)). Disponível em <https://comunica.ufu.br/noticias/2024/03/60-anos-do-golpe-militar-de-1964-uma-reflexao-necessaria-sobre-democracia-e>. Acesso em 21/01/2026.

² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 15 de dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.379, durante o governo de Costa e Silva. No entanto, sua implementação ocorreu apenas em 1970, já no governo de Emílio Garrastazu Médici. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o MOBRAL tinha como missão executar o Plano de Alfabetização Funcional e a Educação Continuada para Adolescentes e Adultos, além de outros projetos voltados à diversificação das práticas de ensino e à inclusão social. Seu público-alvo eram pessoas com 15 anos ou mais que não soubessem ler e escrever. O programa previa um período de alfabetização de aproximadamente nove meses. (Arquivo Histórico do INEP. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>

uniformes e normas escolares eram rígidos; os alunos apenas recebiam o conhecimento (educação bancária), não o produziam nem o questionavam. Aqui, a rigidez militar se expressava na postura dura e firme dos professores e nos currículos impositivos voltados a temáticas que atendiam à ideologia do sistema.

Esse período foi caracterizado por censura, repressão política e restrições às liberdades individuais, mas também por resistências culturais, sociais e educacionais, que se expressavam, entre outros meios, na arte e nos movimentos democráticos. A transição para a redemocratização, marcada pelas eleições diretas e pela mobilização social, reforçou minha compreensão da educação como espaço de disputa política e ideológica.

A redemocratização do país, os movimentos sociais e estudantis e as transformações políticas das décadas seguintes consolidaram meu interesse pelos debates educacionais, pela democracia e pela educação como espaço de disputa ideológica e política. Ao longo da vida adulta, esses processos históricos fortaleceram minha inserção no campo acadêmico e da pesquisa, compreendendo a educação como prática social historicamente situada.

Embora minha infância tenha sido vivida de forma socialmente protegida, livre dos perigos que assolam as crianças dos dias atuais, foi marcada por experiências escolares e sociais próprias do período; já a juventude coincidiu com importantes transformações políticas no país, especialmente o processo de redemocratização. Vivenciar o clima das eleições diretas e acompanhar movimentos sociais e estudantis fortaleceram minha compreensão de democracia como conquista histórica em contínuo processo de construção.

Contudo, no tempo presente, eventos como o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e os desdobramentos institucionais posteriores, com o envolvimento do também ex-presidente Jair Messias Bolsonaro e das Forças Armadas, com o objetivo de mudar à força o resultado das eleições presidenciais de 2022, bem como os atos antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023, evidenciam a recorrência dessas tensões democráticas, o que reforça a compreensão de que a democracia não é estável e de que precisamos estar sempre atentos aos acontecimentos políticos para que o passado não se torne presente.

Nesse cenário político, em que o pensamento neoliberal define as políticas educacionais, a educação se reafirma como campo estratégico de luta e resistência, por exemplo, diante das reconfigurações das diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que passaram a assumir orientações alinhadas aos interesses de mercado, tensionando o papel social da escola pública.

Todos esses contextos e acontecimentos, ao longo de minha trajetória de vida e profissional, constituíram bases que contribuíram para minha formação e para a busca de inserção no campo dos debates educacionais, acadêmicos e da pesquisa, permitindo compreender a história como dinâmica e a educação como um constante processo de disputas de projetos políticos e ideológicos.

1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL E O OBJETO DA PESQUISA

Trazer minha história de vida e profissional para minha dissertação foi um exercício que me fez perceber e compreender a relação entre minha formação de vida, minha formação profissional, bem como outras experiências que julgo relevantes. Foi necessário rememorar algumas lembranças, profundas e guardadas, para externar a relação entre minha trajetória de vida e a educação como profissão. Lembranças essas que vieram aos poucos, carregadas de sentimentos, risos, alegrias e nostalgias, de perdas, mas também de conquistas, de desafios, mas também de superação. Percebi que foram os enfrentamentos, a coragem e as lutas que formaram a mulher, a mãe, a filha, a irmã, a tia, a amiga e a profissional que hoje sou.

Filha de professor da educação primária e de uma forte mulher que se doava pelo bem-estar da família, cresci em um ambiente que valorizava o conhecimento, o que despertou, ainda na infância, o interesse pelas brincadeiras de docência, pelos acontecimentos históricos e pela política.

Minha vida escolar iniciou-se aos sete anos. Sempre tomava a frente das atividades, demonstrava autonomia nos estudos e mantinha forte vínculo com o ambiente educativo. As aspirações profissionais apontavam para diferentes áreas; no entanto, o certo era que, entre tantos sonhos, havia o desejo de ser uma profissional e construir uma carreira consolidada.

Com o falecimento de meu pai, ingressei precocemente no mercado de trabalho, passando a estudar no período noturno. No ensino médio, optei pelo curso técnico em Contabilidade, escolha orientada pela possibilidade de acesso ao ensino superior, ainda que isso representasse um afastamento da carreira docente. Para cursar a universidade, migrei para Goiânia–GO, mas, devido à necessidade de priorizar o trabalho, o sonho da universidade foi adiado. Ao retornar à minha cidade de origem, ingressei no curso de Pedagogia, passando a participar, ainda na graduação, de projetos voltados à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que consolidou meu interesse pela formação docente.

No terceiro ano da graduação, fui aprovada em concurso público para professora da rede municipal, iniciando a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do

curso, atuei como professora contratada na rede estadual, lecionando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, experiência que ampliou minha compreensão das dinâmicas escolares e fortaleceu minha afinidade com o público de adolescentes e jovens. Foi um período complexo em minha trajetória profissional, por se tratar de uma área fora da minha formação. No entanto, a troca com os adolescentes e jovens foi muito enriquecedora, ao mesmo tempo em que me inseria em um ambiente rico em experiências, interações e convivências com essas múltiplas adolescências. Nesse período, atuei também como docente no Curso Normal Superior em Regime Especial, em atendimento às diretrizes da LDB nº 9.394/96.

Em 2003, fui aprovada em concurso público da rede estadual de ensino para a função de coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional. Posteriormente, atuei na então Delegacia Regional de Educação de Tocantinópolis (DRET), atual Superintendência Regional de Educação (SRET), exercendo funções técnicas e pedagógicas relacionadas à gestão, currículo, tecnologias educacionais e educação integral, além de participar de projetos em parceria com instituições públicas.

Com especialização em Gestão Educacional, atuei como professora auxiliar em curso de especialização em Coordenação Pedagógica, no âmbito da Escola de Gestores, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) — rede estadual e municipal —, e, posteriormente, como professora substituta na UFT, ministrando disciplinas na área da educação no curso de Pedagogia. O vínculo contínuo com a universidade tem sido uma constante e, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuiu para a consolidação da minha identidade como professora e pesquisadora, resultando em produções científicas na área educacional.

Em 2024, fui aprovada em dois programas de mestrado, optando pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz-MA, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Alves Ferreira (UFMA) e coorientação do Prof. Dr. Cleomar Locatelli (Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT), com os quais já desenvolvo trabalhos científicos.

Essa trajetória formativa e profissional evidencia um percurso marcado pela articulação entre experiência docente, gestão educacional e inserção acadêmica, o que contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional comprometida com a educação pública e com a produção de conhecimento crítico. As vivências em diferentes níveis e funções do sistema educacional fundamentam a escolha do objeto de pesquisa e conferem consistência teórica e empírica à presente dissertação.

Este é apenas um capítulo da minha história profissional que vem se desenhando, e minhas perspectivas de futuros ainda vislumbram alçar muitos voos.

1.3 ORIGEM DO ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pedagogia e as experiências vivenciadas ao longo de minha carreira profissional e acadêmica me conduziram ao meu objeto de pesquisa. Os projetos e grupos de pesquisa ampliaram minha visão do campo educacional, retirando-me de uma perspectiva reducionista do processo educativo, à qual os projetos, diretrizes e políticas públicas nos condicionam quando não avançamos além delas. Em 2013, realizei um breve estudo sobre os impasses e desafios no ensino médio no estado do Tocantins, no qual percebi um aligeiramento e a falta de singularidade no atendimento dessa etapa de ensino; no entanto, por vários motivos, não dei continuidade aos estudos.

A função que vinha exercendo exigia que eu estivesse atualizada com os temas educacionais em debate no estado e em âmbito nacional. Assim, leituras, debates, atividades em grupos de estudos e participação em eventos educacionais municipais, regionais e estaduais — sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação (PEE), do Plano Municipal de Educação (PME), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT) — provocaram-me a aprofundar minhas leituras e a desenvolver um olhar mais crítico sobre essas temáticas, bem como a problematizá-las nos espaços de formação.

Foi quando assumi a função de supervisionar e assessorar as escolas de tempo integral que se intensificou ainda mais a curiosidade de aprofundar criticamente os conhecimentos dessas instituições. Era um momento em que estavam em ampla discussão a BNCC, a Reforma do Ensino Médio (2016-2017) e a implantação das escolas de fomento no ensino médio no estado do Tocantins. Nessa ocasião, participei da implementação de metodologias, práticas pedagógicas e de gestão com base em um modelo de escola apresentado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nas escolas da rede estadual do Tocantins, o que trouxe para o estado inovações no ensino, nas metodologias e nas práticas. Destaca-se o envolvimento dos jovens nas práticas e na rotina escolar, a organização de um currículo diversificado e o fato de ser um programa desenvolvido com apoio de grandes instituições do campo empresarial, como Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Lemann, Instituto

de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto de Qualidade pela Educação (IQE) e Odebrecht.

Ao longo do processo de implantação das escolas de fomento no estado e de minha participação nos processos formativos, percebi que a pesquisa iniciada em 2013 precisava ser retomada, pois, diante de mim, abria-se um vasto campo de questões que me conduziam à busca por respostas.

É, portanto, nesse cenário que nasce minha pesquisa de mestrado, a qual se desdobrou e culminou nesta dissertação.

1.4 DELIMITAÇÃO DO TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

Para se entender melhor a trajetória e a evolução da estrutura didática que definiu os rumos do Ensino Médio, convém rever as Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 até os dias atuais, a fim de compreender as mudanças ocorridas nessa etapa, nos últimos anos, que se propõem a contribuir para a diminuição das desigualdades e a formação de um novo cidadão, no sentido de sanar as “defasagens e as desigualdades sociais” postas como impasses a serem enfrentados pelas propostas elaboradas para o Ensino Médio.

A Lei nº 4.024/61, que vigorou a partir de 1962, traz como vantagem a não prescrição de um currículo fixo e rígido. No entanto, o referido ensino promulgado por esta lei, continuou atendendo aos interesses da classe dominante e aos propósitos das necessidades socioeconômicas do sistema capitalista, caracterizando-se como formação técnica conforme preconiza a própria Lei quando se refere ao ensino técnico para o aluno trabalhador.

Assim, observa-se no Art. 34 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Brasil, 1996).

É válido salientar que, nessa lei, persiste o dualismo histórico da educação brasileira no que se refere à criação e manutenção da escola: “uma para os pobres e outra para os ricos”. Como afirma Libâneo (2012), dualismo da escola brasileira coloca, em um extremo, a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, às missões sociais de assistência e apoio às crianças. Tal distinção torna-se ainda mais evidente na escola profissionalizante, vinculada ao trabalho manual e destinada às classes populares, enquanto a escola voltada às elites prepara para o trabalho intelectual.

Nascimento (2007) reforça essa análise ao apontar que a referida lei se configurou como uma reforma elitista e conservadora, consolidando o dualismo educacional ao oficializar o ensino secundário público para as elites e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema.

Após nove anos da promulgação da Lei nº 4.024/61, entra em vigor a Lei nº 5.692/71, que traz em seu corpo a revogação dos artigos 31 a 65 da lei anterior, alterando a estrutura didática da educação, instituindo o 1º grau de oito anos, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, e o 2º grau de três ou quatro anos, destinado à formação do adolescente. Essa lei procurou inovar no que se refere à formação para o trabalho, instituindo a educação profissional obrigatória para todos os estudantes, ao lado da formação geral, com o objetivo de preparar o educando para a qualificação para o trabalho. Por outro lado, o que se analisa é que tal reformulação tornou-se frágil, pois as escolas, no sentido de profissionalizar seus alunos para atender às exigências da lei, viram-se em uma situação difícil, visto que não tinham recursos financeiros, equipamentos, instalações físicas e profissionais qualificados, o que resultou na baixa qualificação profissional e em alunos insuficientemente preparados (Rodrigues, 2013).

Com o desenvolvimento econômico, político, social, tecnológico e cultural do país e do mundo, surgem novas demandas para atender ao mercado de trabalho e, com elas, a necessidade de uma nova reforma educacional; assim, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96. Aqui, o 2º grau retoma a nomenclatura da Lei nº 4.024/61, passando a ser denominado Ensino Médio. Em seu artigo 35, posiciona o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e assegura aos cidadãos o direito de aprofundar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, possibilitando também instrumentos para continuar aprendendo.

Assim assegurado, as discussões em torno dessa etapa de ensino voltam a ser debatidas mais recentemente, quando entra em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, que estabelece, em sua Meta 3, a universalização de matrículas para jovens entre 15 e 17 anos até o final de 2016, elevando a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final de sua vigência, e, na Meta 6, visa aumentar, no mínimo, em 50% a oferta de educação integral, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica, o que inclui os estudantes do ensino médio.

Vale ressaltar que a ampliação de vagas e de escolas não sugere, necessariamente, qualidade da educação. E o desafio não para aí, pois o citado plano prevê, em sua Estratégia 3.1, Meta 3,

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Ainda é importante salientar que, devido ao que trata a Lei nº 13.415, foi acrescentado à LDB o artigo 35-A, § 1º: a parte diversificada dos currículos, de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Mais recentemente, temos a BNCC do Ensino Médio, assegurada a partir da LDB nº 9.394/96, sendo esta última alterada pela Lei nº 13.415/2017, e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), construído em colaboração com seus 139 municípios, destacando o que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los, tendo em vista que se requer da juventude:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p.16).

Denota-se, dessa forma, a centralidade no ensino integral, que reitera a formação e o desenvolvimento humano de forma global, compreendendo sua complexidade. Para tal, traz em seu bojo a competência 6:

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, 2018, p. 09).

A proposta do Ministério da Educação de reformular o Ensino Médio deu-se devido à forte demanda por qualidade de ensino e em resposta às exigências do Banco Mundial (BM), que vem delineando as estratégias educacionais de acordo com o mercado mundial.

Outro ponto importante a analisar é o fato de o Ensino Médio estar entre o Ensino Fundamental e o Superior, o que, de acordo com Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 5), essa condição de

Estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior. Segundo a reforma, é preciso dar uma identidade ao Ensino Médio. Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho.

O fato de o Ensino Médio ser considerado como etapa final da Educação Básica e estar entre o Ensino Fundamental e o Superior se dá em função da forte demanda econômica e política que a sociedade contemporânea vem vivenciando no atual contexto capitalista, principalmente no que se refere ao avanço tecnológico, que marca profundas transformações sociais, produtivas e intelectuais.

Dessa forma, o que se denota é que ainda prevalecem, na herança educacional brasileira, os ranços de outras reformas educacionais, ou seja, ainda prevalecem a seletividade e a desigualdade social e, além disso, o sistema é refém das avaliações externas, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o processo do vestibular, e, com isso, sua identidade não se afirma.

Em meio a tantas discussões acerca do currículo, da oferta, do perfil profissional e da identidade, e ainda das reformulações, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, é caracterizado como um campo de constantes reformas e programas educacionais, o que se dá pelas diferentes concepções políticas e percepções no que se refere às expectativas da juventude e aos contextos sociais e econômicos, que atendem aos interesses das classes dominantes.

Mais ainda, observa-se que, até então, as reformas e políticas para o Ensino Médio inclinam-se para a ampliação do número de vagas e formas de atendimento, deixando em segundo plano as perspectivas da juventude.

Para tanto, em 2017 foi implantada a Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio e levanta discussões em torno da distribuição da carga horária e da inovação nos componentes da estrutura curricular, bem como da formação docente para o desenvolvimento desse currículo e da redução de componentes curriculares que provocam no estudante a reflexão

crítica sobre o mundo. É nesse universo da pesquisa desenvolvida que se buscou desvelar a reforma do Ensino Médio na direção da implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Política de Fomento, no que versa sobre a interferência do setor privado na educação pública no Ensino Médio do estado do Tocantins e seus desdobramentos na prática docente e na formação dos estudantes.

Por um lado, entende-se que a flexibilização do currículo aponta para a atuação do professor em áreas distintas da sua formação inicial, que não os preparou e, ainda, não tiveram formação continuada, conforme abordado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e na lei da reforma; em outra vertente, a mesma flexibilização apresenta caminhos que a juventude irá trilhar a partir de escolhas já alinhadas às suas pretensões de carreira e direcionamento para o mundo do trabalho. Por outro, a flexibilização pode vir a empobrecer o currículo escolar, colocando de fora alguns componentes curriculares, distanciando o jovem dos saberes que o provoquem a ver o mundo de forma crítica e mais aprofundada e que, também, são importantes para essa inserção no mercado de trabalho.

Quanto à ampliação do tempo escolar, nota-se uma discussão em torno da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Por outro lado, os espaços escolares estão distantes para que essa melhoria aconteça, isto é, quando se observam as estruturas físicas das escolas. Assim, a transformação da escola em tempo integral requer, além de melhorias estruturais no campo dos espaços físicos, também no campo das condições de trabalho, formação continuada e remuneração para seus profissionais, sendo este outro ponto de impacto da implementação da lei.

Além disso, cabe trazer a reflexão de Souza e Garcia (2020), que citam Heinsfeld e Ramos (2007), ao demonstrarem a preocupação quanto a um currículo que pode se apresentar fragmentado:

[...] reconhecem que, apesar da proposição da Lei de considerar a formação integral dos alunos na elaboração dos currículos, na verdade “determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, havendo, com isso, maior estímulo a determinadas áreas” (2017, p. 10), limitando assim, o acesso do estudante ao conhecimento necessário para concretizar a educação integral.

Assim, podemos nos alicerçar na fala dos autores que apontam caminhos para algumas fragilidades nessa lei, que, de certa maneira, são bases de paradigmas construídos em torno desse atendimento de ensino ao longo das políticas anteriores. Nesse sentido, a pesquisa realizada e aqui apresentada pretende responder à seguinte questão: Como tem se desenvolvido

a reforma do ensino médio no estado do Tocantins, a partir da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (Lei nº 13.415/2017)?

Para tal, neste campo de investigação, pressupõe-se que a implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, nas escolas de tempo integral do Estado do Tocantins, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis (SRE), tem produzido desdobramentos significativos na prática docente e na efetivação de uma formação integral dos estudantes. Para tanto, formulam-se alguns questionamentos iniciais que serão aprofundados no percurso da pesquisa e que poderão evidenciar a relevância e a urgência desse debate, tais como:

1. Como tem se configurado o ensino médio: a trajetória, as políticas e perspectivas no Brasil a partir da LDB nº 4.024/1961?

2. O que prevê e quais os desdobramentos da implementação da Lei nº 13.415/2017 no ensino médio em tempo integral, nas escolas de fomento do estado do Tocantins, na unidade regional de Tocantinópolis?

3. Como têm se apresentado os indicadores socioeducacionais na escola que implementou o fomento no estado do Tocantins, na unidade regional de Tocantinópolis?

4. Quais as perspectivas dos sujeitos escolares acerca da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral?

Essas questões-problema iniciais possibilitaram a definição do objetivo geral da pesquisa proposta, que consiste em analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), identificando seus desdobramentos na prática docente e na formação dos estudantes nas escolas de tempo integral do Estado do Tocantins, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO).

Seguindo uma linha de racionalidade pautada em revisão teórica, pesquisa documental e entrevistas estruturadas, o objetivo geral da pesquisa foi conduzido pelos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer o contexto histórico do ensino médio, suas reformas e as relações com a Lei 13.415/2017;

2. Analisar a implementação da política de ensino médio integral nas escolas de tempo integral (fomento), na Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis (TO);

3. Analisar, a partir da concepção de gestores, coordenadores, professores e alunos, a implementação da política de fomento como um novo paradigma educacional nas escolas de ensino integral jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO);

4. Elaborar Plano de Formação Continuada, com quatro módulos, destinados a pesquisadores de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio integral, a professores do Ensino Médio Integral e a docentes da educação básica, com o propósito de promover reflexões acerca dos processos e interesses envolvidos na construção da atual reforma do ensino médio, buscando incentivar a reflexão sobre o currículo vigente e os desafios relacionados aos itinerários formativos, estimulando, por meio da prática docente vivenciada nos módulos, o pensamento crítico dos estudantes, possibilitando-lhes fazer escolhas mais conscientes e envolver-se na luta por uma educação mais equitativa.

Contudo, os dados coletados ao longo dessa trajetória de pesquisa poderão contribuir para novas investigações, fomentar debates e subsidiar a produção de políticas públicas que considerem essa etapa de ensino como porta de acesso igualitário e como caminho para a universidade, além de promotora de conhecimento intelectual.

1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa vai ao encontro da linha de pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação e, para adentrar esse universo de pesquisa, tenho buscado um suporte teórico e metodológico, o qual foi apresentado e discutido com o orientador e o coorientador, bem como nas aulas das disciplinas ofertadas no mestrado.

Para se atingir os objetivos propostos, para uma maior aproximação entre investigador e investigado e melhor entendimento do objeto, a base metodológica utilizada é a abordagem qualitativa que, como afirmam Santos Filho e Gamboa (2002, p. 42),

[...] a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (versehen) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor & Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

Nessa perspectiva, a análise qualitativa busca a compreensão exata do fenômeno estudado não de forma isolada, mas dos contextos das mensagens e exterior a elas, isto é, de quem a transmite, dos lugares, o que se objetiva, do percurso vivenciado, dentre outros aspectos e circunstâncias.

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) ainda ressaltam que a pesquisa qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado que estes não são abordados por aqueles de uma forma neutra”. A partir desse ponto, a participação do sujeito e

do objeto investigado na pesquisa qualitativa se dá numa relação e interação ativa, o que possibilita o detalhamento e a compreensão do contexto pesquisado. Dessa forma, vejo como fundamental a dialética entre teoria e fenômeno pesquisado para melhor interpretar o objeto e atribuir significados, em um espaço natural, em que o pesquisador, agente da pesquisa, traduza da melhor maneira a realidade investigada.

Para adentrar esse universo da pesquisa e obter o detalhamento do objeto estudado, adotou-se o método de Estudo de Caso, pois essa abordagem possibilita uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado, contribuindo para uma compreensão mais ampla da realidade estudada. Nesse sentido, Bogdan e Biklen afirmam que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988). Minayo (2008) retoma o pensamento de Goode e Hatt (1969), segundo os quais o estudo de caso é um meio de organizar dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado. Nessa mesma perspectiva, Bonoma (1985) enfatiza o caráter intensivo sobre o objeto nesse tipo de abordagem. Já Yin (1989) afirma que a preferência pelo estudo de caso ocorre quando é possível realizar observação direta dos fenômenos investigados.

Dessa forma, encontra-se, nesse tipo de pesquisa, uma estreita relação e aproximação dos objetivos e do fenômeno a que me proponho pesquisar com o que os teóricos trazem sobre estudo de caso. Pois, na dinâmica em que vem sendo desenvolvido o fenômeno aqui estudado, é imprescindível tanto a observação direta junto aos sujeitos da pesquisa, bem como a busca de outras fontes, como teorias e legislações acerca do objeto que vem se construindo, para assim melhor compreendê-lo e apresentar como esse fenômeno vem sendo implementado.

Nesse caminho, o campo de realização da pesquisa foi o Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho, localizado no município de Tocantinópolis (TO), jurisdicionado à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis (TO). Os sujeitos envolvidos na pesquisa são do ensino médio, da rede estadual de ensino, em que a Lei nº 13.415/2017 está sendo desenvolvida. Os sujeitos da pesquisa foram professores, coordenadores pedagógicos de área, gestor e técnico da SRE de Tocantinópolis. Com esse público, foi possível absorver dados sob olhares de diferentes atores, sinalizando, assim, a direção que está caminhando a política implantada e, a partir daí, possibilitar caminhos para a condução do trabalho docente junto aos estudantes dessa etapa de ensino. Assim detalhado, os grupos de sujeitos pesquisados na escola foram:

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	
Grupo	Sujeitos da Pesquisa
Grupo 1	2 Professores (as) Coordenadores (as) de Área
Grupo 2	1 Professor (a) Regente
Grupo 3	1 Gestor (a)
Grupo 4	1 Técnico (a) Pedagógico (a) de Currículo, Formação e Avaliação da Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

Para obtenção das informações, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas reflexivas, isto é, semiestruturadas, aquelas desenvolvidas a partir de um roteiro previamente elaborado, composto, geralmente, por questões abertas e fechadas que enfocam diretamente o objeto estudado, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, constituindo-se como fonte essencial para o levantamento das prerrogativas do fenômeno em estudo. Portanto, entende-se que a entrevista possibilitará o levantamento de opiniões ou interpretações sobre o objeto estudado, abrindo campo, também, para o levantamento de novas fontes que contribuirão para a coleta de dados e para a compreensão das definições levantadas, tendo como foco as experiências dos sujeitos dentro do contexto a ser trabalhado.

Para o desenvolvimento desse estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), para garantir que a pesquisa ocorra dentro de padrões éticos de investigação. Além disso, o CEP é responsável por defender os direitos e os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, garantindo que todos os aspectos do estudo respeitem seus direitos, bem-estar e autonomia. Para tanto, os participantes da pesquisa científica assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o aceite em participar de forma voluntária, consciente e informada, após conhecerem todos os riscos, benefícios, objetivos e procedimentos.

Visando a uma melhor compreensão do objeto estudado e o levantamento do que cada grupo e referenciais trazem em comum e de semelhanças, o tratamento dos dados coletados e analisados foi realizado a partir da perspectiva de Bardin (2006) e Caregnato e Mutti (2006), que têm na Análise de Conteúdo,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Para adentrar o campo pesquisado em suas especificidades, tornou-se necessário realizar agrupamentos a partir da classificação dos elementos em categorias, considerando os aspectos comuns presentes nas falas dos sujeitos. Assim, buscamos entendimento em Bardin (2016), quando afirma que classificar os elementos em categorias exige identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento.

Nesse sentido, concordando com a autora, relacionar essas categorias em uma pesquisa é buscar analisar os sentidos e significados entre elas, compreendendo as representações de texto e sentido que trazem em si e entre si. Os grupos investigados podem, além de convergir em alguns pontos, divergir em outros, o que irá substanciar a pesquisa quanto aos elementos que se pretende levantar para melhor elucidar os objetivos aqui propostos, ou seja: reducionismo e flexibilização do currículo; a convergência ou não da formação geral básica e da parte diversificada do currículo; qualidade do ensino ofertado; a oferta de sete a nove horas de efetivo trabalho e o impacto no fazer docente e na formação da juventude; o fomento e a formação integral da juventude; formação de professores e da equipe escolar para desenvolvimento do currículo implementado; os itinerários formativos na visão da equipe escolar e dos estudantes; o socioemocional, dentre outros elementos.

Para contribuir com a fundamentação deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico através do estudo da arte, em que objetivamos sistematizar as produções acadêmicas produzidas sobre a Reforma do Ensino Médio com foco nas Escolas de Ensino Médio Integral (escolas de fomento), onde nosso primeiro critério foi o recorte temporal, limitamos estudos empíricos no intervalo de 2019 a 2025. Por se tratar de um tema que ganhou força em 2017, optamos por esse período entendendo que já se passava dois anos de implantação da reforma nas escolas de ensino médio integral.

Quanto ao campo para realizar o levantamento, optamos em realizar no banco de Dissertações de cinco universidades, Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT),

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A busca nas universidades localizadas nos estados do Tocantins, Maranhão e Pará, deveu-se por fazerem parte da Amazônia Legal e ainda, pela pesquisa ter sido desenvolvida no estado do Tocantins que faz limitação com esses outros dois estados. Dessa forma, esse levantamento amplo, foi fundamental para que entendêssemos como o tema da pesquisa vem sendo tratado na região, levantar possíveis contribuições para pesquisas em andamento ou, com o resultado do levantamento de dados, contribuir com os debates acerca do tema na região da Amazônia Legal.

Quanto aos dados apurados no levantamento, definimos como descritores, a Lei nº 13.415/2017, Reforma do Ensino Médio, Ensino Médio Integral e Fomento. Ao levantarmos as pesquisas sobre a Lei nº 13.415/2017, nossa surpresa foi que somente um trabalho foi localizado com essa categoria cujo tema, Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino público do estado do Maranhão. A pesquisa analisou a política de integração do Ensino Médio a Educação Profissional no contexto da Lei nº 13.415/2017, buscou compreender as intencionalidades da Lei e refletir sobre a configuração do Ensino Médio Integral (EMI) na rede de ensino maranhense, contudo até o fim de 2019, nenhuma das três instituições investigadas: Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e Colégio Universitário/Universidade Federal do Maranhão (COLUN) tinham aderido à atual reforma do Ensino Médio. Como resultado, a pesquisa apontou que em nenhuma das escolas pesquisadas a reforma ainda havia sido implantada. Com isso continuamos nosso levantamento com outra categoria.

A segunda categoria foi Reforma do Ensino Médio onde também não encontramos títulos com esse tema, porém identificamos trabalhos voltados para os componentes curriculares da formação geral básica e parte flexível, BNCC, trabalho, itinerários formativos, juventude, avaliação, formação profissional, diretrizes educacionais.

Referente a categoria ensino médio integral, também não encontramos nenhum trabalho específico com esse assunto, porém encontramos pesquisas com temas que estão intrinsicamente ligados ao ensino médio integral. Os títulos dos estudos estavam voltados para a disciplinas da formação geral básica e parte flexível, educação profissional, ensino integrado, docência, currículo integrado, BNCC, desenvolvimento socioeconômico, formação do trabalhador, arte urbana, práticas curriculares, práticas de gestão, modelo de educação integral, projeto de vida, política de gestão curricular, atletismo, parceria cívico-militar.

Quanto a categoria fomento no ensino médio e fomento, não foram encontrados nenhum

trabalho em nenhuma das plataformas.

Com a nossa busca constatamos apenas um trabalho, como já abordado, sobre as categorias que mais se aproxima do tema desta dissertação. Contudo, identificamos vários trabalhos voltados para o tema ensino médio na UFMA, UFPA, UNIFESSPA e UFT, no entanto, nenhum trabalho foi identificado sobre essa temática na UFNT. Tal lacuna voltada para os descritores pesquisados, pode evidenciar a recente atuação da instituição, ou também pode demonstrar a incipiência das investigações no âmbito dessa e das demais instituições pesquisadas, o que pode indicar a recente implementação da política ou ainda quanto a necessidade de maior sistematização das produções acadêmicas, sem, contudo, permitir generalizações mais amplas sobre o estado da pesquisa na universidade. Ao mesmo tempo, demonstra a relevância e a originalidade da presente pesquisa, que se propõe a contribuir para o avanço das discussões acadêmicas e para a produção de conhecimentos situado sobre o ensino médio na região, ampliando o diálogo entre as especificidades locais e o debate nacional sobre as políticas educacionais.

Esse levantamento me proporcionou ampliar minha visão sobre o tema da pesquisa desenvolvida na região selecionada, no entanto, a base para construção dessa dissertação, além de autores renomados e legislações, foram utilizadas algumas dissertações indicados pelos orientadores e professores da banca de qualificação.

A fundamentação teórica e bibliográfica que embasou a metodologia e a pesquisa como um todo apoia-se em autores como Bardin, Yin, Penteadó, Frigotto, Ciavatta, Gadotti, Mészáros, Saviani, Vasconcelos, Ferreira, Paim, Teixeira, Goés e Paro, além de estudos já realizados sobre a temática. Ademais, foram coletados dados em documentos legais, tais como: a Lei nº 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio); as Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96 (LDBs); a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BNCC); a Resolução nº 169/22 (DCT-TO); a Lei nº 13.005/14 e a Lei nº 3.005/14 (PNE); e a Lei nº 2.977/15 (PEE), bem como em bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Censo Escolar. Outros documentos, como diretrizes e parâmetros, decretos, regulamentações, orientações, documentos orientadores da Secretaria e do Conselho Estadual de Educação do Estado do Tocantins e documentos internos das escolas, ou seja, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Ação Integral, servirão como fonte para o conhecimento aqui formulado. Dessa forma, espera-se que a técnica e os instrumentos de pesquisa utilizados sirvam para analisar as minúcias dos conteúdos levantados nas questões que serão suscitadas.

Como produto pedagógico, foi elaborado um percurso formativo, organizado em quatro módulos em formato de *e-book*, com o fim de subsidiar e contribuir com os processos de

formação docente por meio de reflexões teóricas e oficinas pedagógicas, visando à compreensão dos contextos em que se insere o ensino médio no Brasil e dos desafios apresentados pelos docentes na atual política voltada para essa etapa de ensino.

O e-book está estruturado em dois momentos complementares: um de fundamentação teórica e outro com as ementas dos módulos formativos. O Módulo 1 aborda o tema “Entendendo o Ensino Médio no Brasil: uma caminhada histórica até as políticas atuais”; o Módulo 2 trata da Parte Diversificada – Unidades Integradoras; o Módulo 3 aborda a interdisciplinaridade e o currículo dos itinerários formativos.

Esse produto resulta de elementos factuais sobre o processo, principais tópicos e dados da pesquisa, como demonstrativo dos reflexos da política atual da reforma do ensino médio. Os desafios apresentados pelos sujeitos pesquisados fundamentaram a criação dos módulos, que acreditamos contribuir com os docentes tanto no melhor desenvolvimento da rotina escolar, sob o que exigem as novas demandas do ensino médio, quanto nas formações em serviço. Este produto, além de disponibilizado à unidade escolar, será disponibilizado à SEDUC Tocantins e à sociedade acadêmica, o que poderá contribuir com novas pesquisas.

Desse modo, considera-se que tanto o estudo apresentado quanto o Plano de Formação Continuada possuem relevância como fontes de informação para futuras pesquisas, bem como para a promoção de novos debates sobre o Ensino Médio, em consonância com as reais expectativas de formação dos estudantes.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Essa produção científica foi estruturada a partir dos objetivos propostos na pesquisa, de cunho teórico e de campo. Nesse sentido, está organizada em cinco capítulos, que se iniciam com esta introdução, a qual traz, inicialmente, um teor personificado da autora, seguida de abordagens dos elementos essenciais da pesquisa, como: o tema e a delimitação do objeto, a justificativa, o problema, as hipóteses, os objetivos, a metodologia e a proposta de um produto educacional final, seguidos por outros elementos e aspectos que vão delineando os caminhos adotados para melhor compreensão do estudo realizado.

No Capítulo 2, **Ensino médio: trajetórias, políticas e perspectivas**, apresento como tem se estruturado a última etapa da educação básica em um contexto temporal, visando compreender a organização e os fenômenos das políticas educacionais, leis, regulamentações e reformulações, ou seja, medidas e programas decorrentes desde a LDB nº 4.024/61 até a Lei nº 13.415/2017. Trata-se de um debate que levanta as mudanças constituídas no ensino médio

básico e no ensino médio em tempo integral, os discursos que os estruturaram, os descaminhos e as contradições presentes, bem como os impactos dessas implementações no campo das escolas e dos jovens.

No contexto atual das reformulações do ensino médio, buscamos, no Capítulo 3, **Educação Integral e a escola de tempo integral: a dualidade na oferta do ensino**, fazer análise das percepções entre educação integral e educação em tempo integral no contexto das políticas educacionais no Brasil desde o pensamento de Anísio Teixeira à política atual voltada para a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral. Discutimos a concepção de escola única e como essa visão tem se fundamentado nas políticas nacionais. Por último analisamos a base legal das Políticas de Fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo integral buscando compreender suas contribuições na formação humana integral e a relação das parcerias público privadas nessa formação.

No Capítulo 4, **As escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Tocantins: uma análise da política da Lei nº 13.415/2017 – o caso da unidade escolar na regional de Tocantinópolis**, apresento uma análise dos resultados levantados na pesquisa de campo, com dados coletados a partir das concepções de gestores, coordenadores, professores e alunos sobre a implementação da política de fomento como um novo paradigma educacional nas escolas de ensino integral jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO).

Como resultado da pesquisa, apresento esta dissertação, bem como um produto, o qual foi desenvolvido a partir das percepções dos participantes desta pesquisa. O Plano de Formação Continuada que pretende contribuir com as escolas de ensino médio em tempo integral será posteriormente socializado à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis, à Secretaria de Estado de Educação do Tocantins e à comunidade universitária da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), descrito no Capítulo 5, **Produto Final**.

Para finalizar, apresento as **Considerações Parciais**, que trazem reflexões a partir da implementação da educação integral no estado do Tocantins, com base na Lei nº 13.415/17, a qual se materializa no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), denominado Escola Jovem em Ação.

2 ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

A educação escolar, particularmente no ensino médio, constitui-se historicamente como um espaço de disputas entre projetos societários distintos, nos quais se confrontam interesses políticos, econômicos e culturais que definem tanto o acesso ao conhecimento quanto o tipo de formação destinado à juventude. (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005)

Nesta seção, abordaremos os pressupostos históricos e fundamentos teóricos na perspectiva de analisar como o Ensino Médio no Brasil tem sido historicamente marcado por transformações, disputas e reformulações que refletem diferentes projetos de sociedade e concepções de formação da juventude. Ao longo de sua trajetória, esse nível de ensino foi influenciado por políticas educacionais que, em distintos momentos, buscaram responder às demandas sociais, econômicas e culturais do país. Nesse contexto, compreender o percurso histórico e as políticas que incidem sobre o Ensino Médio é fundamental para analisar seus desafios e possibilidades no cenário educacional contemporâneo. Assim, esta seção discute as trajetórias do ensino médio com base nas principais regulamentações e políticas educacionais, como a LDB nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/1971, a LDB nº 9.394/1996, o PNE e a BNCC, na perspectiva de compreender como se organiza e se configura a função social do Ensino Médio no Brasil de hoje.

2.1. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DISPUTAS ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO

O contexto que sucedeu a implementação da atual Reforma do Ensino Médio muito se assemelha a um passado remoto, pela prevalência dos interesses dominantes capitalistas, como a subordinação da classe trabalhadora, em que a alienação se sobrepõe ao discurso de emancipação humana. Nessa conjuntura, o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento desses estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão dos sistemas capitalistas, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar da emancipação humana, passa a ser mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, como postulou Mészáros (2008). Em concordância

com o autor, na medida em que entendemos que a escola não é neutra e está permeada de interesses estruturais, a escola, mesmo inserida nessa lógica do capital, pode criar aberturas no sistema ao problematizá-lo por meio da atuação docente e de práticas educativas críticas.

Nessa configuração, não é possível discutir o ensino médio sem falar de sociedade, política e economia. E não se trata de uma abordagem estanque; é preciso voltar no tempo e buscar bases e elementos que se consolidaram para entender e intervir com posicionamentos estruturados nas políticas atuais. Nesse sentido, retomamos o passado para compreender o presente e trazer para este estudo como o ensino médio veio se estruturando e se estabeleceu como hoje se apresenta. Dessa forma, trouxemos um resgate da LDB nº 4.024/61 até as políticas atuais voltadas para o ensino médio, onde buscando compreender as idas e vindas dos interesses e disputas que envolvem essa etapa de ensino.

Em tempos de negacionismo nos campos científico, cultural e da saúde, por boa parte da sociedade brasileira nos últimos anos, o campo educacional não ficou de fora. Uma ideologia dita conservadora emergiu no descortinar de 2016, quando se armou um cenário fraudulento e golpista que desencadeou o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, elemento este que não foi apenas um episódio isolado, ou seja, um ato anticonstitucional que provocou a troca do governante que, a partir daí, passou a governar sem a participação democráticas e sob um regime administrativo gerencialista e neoliberal. Com o afastamento de Dilma, quebrou-se a institucionalidade democrática, abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade. É uma situação similar à vivida pela Alemanha nas décadas de 1920 e 1930, com a ascensão de Hitler, quando a Justiça se revelou draconiana com as ações da esquerda e complacente com a truculência da direita, conforme nos diz Saviani (2018).

Seguindo essa racionalidade, algumas batalhas travadas que impulsionariam a educação básica, anteriores ao Golpe de 1964 e ao golpe iniciado em 2016, foram impactadas significativamente pelas novas ideologias e interesses socioeconômicos. E, nessa linha de idas e vindas, a última etapa da educação básica não conseguiu se firmar como política pública, permanecendo sem uma identidade definida e marcada por disputas entre privatistas do ensino, educadores e ideologias dominantes.

Para compreender o processo de construção do ensino médio no Estado brasileiro, Souza (2008) afirma que é fundamental resgatar alguns aspectos contextuais dos anos 1930 a 1960, período de redefinição da educação secundária no Brasil, visto que foram a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942, que definiram a estrutura organizacional que entraria em vigor, ratificando o projeto cultural de formação da juventude e concebendo,

no país, um modelo de escola secundária voltado para a elite brasileira, que privilegiava uma formação de caráter seletivo, com predominância da cultura de classe.

Souza (2008) afirma que a organicidade, a racionalidade e a padronização constituíram as bases que sustentaram a expansão contínua das oportunidades educacionais no âmbito do ensino médio. Em aproximadamente três décadas, o número de matrículas cresceu de forma exponencial, passando de 66.000, em 1933, para 991.000, em 1961. Esse crescimento permite caracterizar o período como o início do processo de democratização da escola secundária no país. Contudo, um elemento significativo desse período é que, cerca de metade dos estabelecimentos de ensino secundário eram de natureza privada, e tanto as instituições públicas quanto os particulares concentravam-se majoritariamente nas capitais estaduais e nos grandes centros urbanos. O que não significou democratização tendo em vista que as matrículas permaneceram regionalizadas, atendendo os avanços da industrialização e a manutenção de uma cultura escolar voltada para as elites, isto é, a dualidade presente na oferta do ensino e não garantias do direito.

Nesse contexto, polêmicos debates foram travados e, com isso, a problematização das finalidades do ensino médio, o tipo mais adequado de formação a ser promovida junto aos estudantes, a necessidade de articulação entre ensino secundário (primário) e técnico-profissional, e a renovação das práticas em conformidade com o pensamento pedagógico da época foram questionadas. Pode-se aferir que o crescimento das oportunidades educacionais esteve associado a uma visão administrativa estruturada, em que a lógica tecnicista e a expansão do ensino médio não estavam dissociadas das intenções políticas, nas quais a democratização do ensino não ocorreu para atender às necessidades e demandas da sociedade de forma equitativa. É tanto que Souza (2008, p. 146) complementa,

A eliminação do latim como disciplina obrigatória e a flexibilização do currículo ratificada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4024/61) foram os sinais incontestáveis das profundas mudanças em curso. Estavam dados os primeiros passos para a modernização da educação secundária na sociedade brasileira.

A nova lei, que tratava da educação em nível nacional, teve a mais longa discussão já ocorrida no país. Começou em 1948, quando se discutia o Projeto Mariani (em proximidade com as ideias da Escola Nova), ampliou-se com o Substitutivo Lacerda (em favor da liberdade de ensino), e sua promulgação ocorreu somente em dezembro de 1961. Os debates travados até a promulgação da lei deram-se, por um lado, com educadores defendendo uma escola pública, laica e gratuita, e, de outro, com os privatistas que buscavam subsídios do Estado para a

manutenção das escolas particulares, em um contexto de crise econômica, social e política no Brasil. Em 1964, com o golpe de Estado, as discussões foram paralisadas, com o verdadeiro “cala a boca” nacional (Cunha e Góes, 1996). Estratégia utilizada pelo governo para minimizar as tensões sociais sem resolvê-las, diminuindo a pressão popular por mudanças mais profundas no campo educacional, tornando-o um mero instrumento da administração autoritária.

O Golpe de 1964 agregado aos interesses privatistas, provocou uma ditadura empresarial-militar que durou 21 anos no Brasil. Ancorada nessa integração, a educação era colocada à mercê dos interesses de mercado, refletindo um projeto de sociedade alicerçado pelo regime que, por atos antidemocráticos, calou a participação dos educadores, centralizando as discussões entre Estado e setor privatista. Tal processo demonstrou que esse rompimento democrático não apenas restringiu a participação social, mas também redefiniu o papel do Estado na educação, favorecendo determinados grupos econômicos.

O Parecer nº 117, de 30 de abril de 1964, determinou que o ensino moral e cívico seria ofertado em todo estabelecimento de ensino médio. A ideia que estava por trás dessa disciplina não era nada ingênuo: nela se defendiam o nacionalismo, a obediência e a ordem. Isso contribuiu para que o pensamento crítico fosse silenciado, bem como para legitimar o regime e transformar a escola em instrumento de controle ideológico. A formação crítica do cidadão não era o objetivo do regime, mas sim a consolidação de valores alinhados à ideologia autoritária vigente. Com a Constituição outorgada em 1967, poucas foram as mudanças em relação ao ensino médio.

O maior impacto para o ensino médio foi a aprovação da Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Para o segundo grau, trouxe a profissionalização compulsória. O foco do ensino médio que era preparação para a universidade, passou, com as amarras do setor econômico, a ser direcionado para o campo profissionalizante, com foco na preparação para o mercado de trabalho e na lógica do desenvolvimento econômico. As resistências foram tantas que a lei acabou sendo alterada pelo Parecer nº 71, de 1975, do Conselho Federal de Educação, conforme abordado por Frigotto (2023).

Nem a forte repressão pausou os grupos de resistência à ditadura, grupos de professores e movimentos sociais eram fortalecidos ganhando visibilidade no final da década de 1970 do século XX. A realidade educacional nesse contexto, entre 1970 e 1980, era desastrosa, conforme afirmam Cunha e Góes (1996), que, naquele período, os dados do Censo mostravam que a escolaridade mediana da população de dez anos ou mais era de apenas 1,5 ano. Isso quer dizer que metade da população com mais de dez anos não tinha nenhuma escolaridade, ou possuía um ano de escola ou um ano e meio — ou seja, quase nada. A outra metade tinha escolaridade

superior a um ano e meio. Na zona rural, metade da população não tinha escolaridade alguma, ao passo que, na zona urbana, mais bem provida de escolas, essa medida de tendência central alcançava 3,0 anos. Nas cidades, metade da população de dez anos ou mais tinha escolaridade inferior à do antigo curso primário. Em 1980, a escolaridade mediana continuou no valor zero na zona rural. Na zona urbana, subiu de 3,0 anos para 3,7 anos e, no conjunto, de 1,5 para 2,4. De fato, houve aumento da escolaridade da população, mas um aumento insignificante para o período de toda uma década e para a gravidade do problema.

Em 1980, o Brasil contava com aproximadamente 28,3 milhões de estudantes matriculados em cursos regulares, dos quais apenas 2,8 milhões estavam no então ensino de 2º grau. Desses, cerca de metade frequentava instituições privadas. Internamente, as matrículas do ensino de 2º grau iam se perdendo ao longo do curso. Cunha e Góes (1996) mostram que, da 1ª série para a 2ª série, há uma perda (exclusão) de 30% dos estudantes; da 2ª série para a 3ª série, de 25%. Isso retrata que os concluintes do 2º grau são, portanto, um número bem reduzido do total de estudantes que conseguiram ingressar. São esses concluintes que vão se candidatar aos exames vestibulares e concorrer com a outra grande parcela de estudantes dos cursos supletivos particulares.

As lutas travadas no contexto político contra o regime ditatorial, visavam à mobilização para alterar a política educacional do regime militar sob a ideologia do capital humano. Nesse cenário, as lutas sindicais, a criação da Central Única dos Trabalhadores, o início de rompimentos com a censura em alguns cursos de pós-graduação, a criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a realização da primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a criação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), foram destaque.

Frigotto (2023) afirma que, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, pretendeu-se inaugurar uma nova fase nas instituições, com destaque os direitos individuais e os direitos sociais. A promulgação da nova Constituição, leis e decretos foram aprovados com o objetivo de regulamentar a educação e, dentre esses, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que revogou a Lei nº 5.692/1971, estabelecendo novas diretrizes para a educação nacional.

Frigotto (2023) nos diz que, de todo modo, no que concerne ao ensino médio, o avanço estava em considerá-lo a última fase da educação básica e, portanto, de obrigação do Estado. A descentralização do ensino médio como educação básica igual para todos, veio de forma imediata com a promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Por esse decreto,

oficializava-se a dualidade no ensino médio. Tão logo aprovado, houve permanente resistência de todas as instituições que faziam parte do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública.

Com esse decreto, ficou nítida a divisão entre aqueles que defendiam o ensino médio como a etapa final da educação básica e aqueles que defendiam a dualidade do ensino, sendo este com currículos específicos para a formação profissional e técnica para aqueles que desejassem ingressar no mercado de trabalho, e outro currículo para aqueles que desejassem ingressar na universidade. A separação entre formação geral e formação profissional reproduz as desigualdades sociais com a oferta de itinerários diferentes a diferentes grupos.

Outro ponto a destacar nesse contexto global sobre o ensino médio, com a nova LDB e as leis e decretos, é o conjunto de mudanças advindas dessas legislações, desde sua implantação até meados de 2015, sendo uma delas a introdução do ensino de Sociologia e Filosofia, que veio para dar maior equilíbrio entre as ciências da natureza, matemática e ciências humanas. Todavia, Frigotto (2023) esclarece que as disputas e concepções, bem como a organização e o financiamento da educação pelos setores conservadores que defendem a escola pública vinculada ao mercado, foram se organizando de forma mais orgânica no aparelho do Estado.

Uma das primeiras medidas no que concerne ao ensino médio no ano de 2016, foi a edição da Portaria nº 1.145, de outubro de 2016, a qual veio instituir o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral. Modificada pela Medida Provisória nº 746/2016, essa portaria surge com o objetivo de fomentar as escolas de ensino médio em tempo integral, a qual, mais adiante, em fevereiro de 2017, converteu-se na Lei nº 13.415/2017.

Com essa lei, fica estampado o negacionismo à concepção de educação básica, em virtude da oferta de um ensino que retoma moldes da década de 1940, nos quais os itinerários formativos ocupavam boa parte da carga horária do currículo escolar, implicando, dessa forma, no ensino médio atual, ao comprometer componentes curriculares que levam os estudantes a pensarem o mundo sob um olhar crítico e interventivo.

Muitas têm sido as nuances em torno da última etapa da educação básica, as quais foram se constituindo a partir de diferentes concepções políticas, diferentes percepções no que se refere às expectativas da juventude e às diferenças dos contextos sociais e econômicos. Nessa perspectiva, Frigotto (2023) afirma que, estando entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, essa etapa final da educação básica, em suas diferentes modalidades, constrói-se a partir de forte demanda econômica e política, das relações sociais e culturais que a sociedade contemporânea tem vivenciado no atual contexto capitalista, principalmente no que se refere ao avanço tecnológico, que marca profundas transformações sociais, produtivas e intelectuais, atendendo aos interesses das classes dominantes.

Em meio a tantas discussões acerca de reformulações de projetos e programas no ensino médio, fica evidenciada a influência de interesses mercantilistas, o que torna esse campo marcado por lacunas e disputas de interesses econômicos, políticos e sociais, que acabam influenciando pautas fundamentais como os impactos na ação docente, tanto no aspecto da precarização da carreira quanto da flexibilização da formação exigida, a oferta de vagas, a permanência dos estudantes, o tempo escolar, as mudanças no currículo e a ampliação do tempo escolar com redistribuição, substituição e redução da carga horária de componentes que favorecem a reflexão crítica. Assim, o ensino médio, ao longo de décadas, tem se caracterizado como um campo de constantes reformas e embates políticos, com retrocessos e interrupções, marcado por tensões, disputas, lutas e desafios.

A abordagem ampla em torno dos construtos que elevaram e vivificaram o ensino médio ofertado na atual conjuntura, até aqui apresentada, nos conduz a uma melhor tessitura e compreensão dos lócus desta pesquisa.

Nessa perspectiva, este capítulo está organizado em subseções que buscam analisar diferentes dimensões do Ensino Médio no Brasil. Na primeira subseção, realiza-se um balanço a partir das Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96. Na segunda, discute-se a política para o Ensino Médio com foco no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), articulando essas diretrizes aos diferentes governos brasileiros. A terceira subseção aborda a atual política para o Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Na quarta, analisa-se a Educação Integral no Ensino Médio e, por fim, na quinta subseção, discute-se o Ensino Médio em tempo integral à luz das propostas dos chamados reformadores empresariais.

Por fim, Carneiro (2012) nos mostra que nenhum nível de ensino no Brasil tem sido mais desprezado pelo Estado quanto o Ensino Médio. Fazem-se estudos, patrocinam-se conferências nacionais e internacionais, publicam-se documentos e estatísticas e promovem-se reformas e, ainda assim, o ensino médio se perpetua como uma política ideológica que segrega a classe trabalhadora. Essa ideologia política em torno do ensino médio, como bem destaca o autor, aponta para a descontinuidade e fragilidade no entorno dessa etapa de ensino, o que pode ser interpretado como uma negligência na elaboração de um projeto de educação consistente, abrindo campo para um projeto político que atende os interesses da manutenção das desigualdades.

2.2 UM BALANÇO DO ENSINO MÉDIO: LDB Nº 4024/61, 5692/71, 9394/96 ÀS POLÍTICAS ATUAIS

É inegável que, para tratar das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) que vigoraram e vigoram em nosso país, é necessário resgatar como foram construídas, os interesses e contextos sociais de cada época e entender sua evolução ao longo do tempo, para, assim, perceber as bases consolidadas na LDB e nas legislações complementares, programas, projetos e diretrizes educacionais atuais.

Trazer essa discussão, da primeira LDB à reforma do ensino médio atual, é compreender os contextos, os aspectos e as ideologias políticas predominantes em cada época e suas interfaces com o ensino, em seu tempo e suas estruturas dentro de um aspecto histórico, mas também da análise de elementos que fizeram e fazem constituir o ensino médio no Brasil de hoje.

Nesse contexto de entraves e desentranhas por uma escola pública, no curso da elaboração da primeira LDB, Saviani (2008a, p. 290) identifica pensamentos em defesa da escola pública presentes em três correntes teóricas, com diferentes intelectuais, que foram fundamentais nos debates do processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na corrente liberal idealista, tendo Júlio Mesquita Filho, o homem é entendido como um ser racional e livre, e atribui-se à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive. Na segunda corrente, liberal pragmatista, destacamos Anísio Teixeira; aqui, o homem não é considerado como valor absoluto e situa-se no terreno das necessidades práticas, sendo o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança. Outros pioneiros da educação filiam-se à corrente socialista, como foi o caso de Florestan Fernandes; nessa corrente, procura-se compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada. A manifestação desses intelectuais foi imprescindível para as definições na LDB, pois o interesse da escola particular e da escola pública estava em jogo, diante de um grande retrocesso, mesmo com os poucos avanços realizados. Diante desse contexto, explorado por Saviani, é perceptível que o processo de criação da primeira LDB não foi um processo linear, mas resultados de intensas disputas entre correntes de pensamento teórica distintas.

Nessa conjuntura, demonstra-se o quanto a LDB nº 4.024/1961 foi marcada por lutas, cheia de marchas e contramarchas, em um período de pouco mais de uma década até sua promulgação, o que, na visão de Romanelli (1986), foi considerado positivo. Para isso, o autor classifica esses resultados em duas ordens: primeiro, o documento final, considerado negativo pela evolução do sistema educacional brasileiro; e, segundo, relacionado com a própria luta em si mesma, que antecedeu à promulgação da lei. Uma ambiguidade que, por um lado tem limitada

de conteúdo, por outro lado o processo de luta para sua construção teve significado positivo, o que evidencia que a educação também se constrói no embate político.

O posicionamento do autor leva em consideração a disposição firme na continuidade da luta por parte dos educadores, que teve início há duas décadas antes de sua promulgação e que foi interrompida durante o intervalo ditatorial. Contudo, as conquistas formais localizadas nesse âmbito, não garantiram e nem garantem os reais efeitos na democratização do ensino.

Nesse contexto de entraves e desentraves da elaboração da primeira LDB, Saviani (2008a, p. 290) identifica três correntes teóricas e, nelas, intelectuais, entre outros, que foram fundamentais nos debates do processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a liberal idealista, tendo Júlio Mesquita Filho; a liberal pragmatista, com Anísio Teixeira; e a corrente socialista, à qual se filiam alguns pioneiros da educação, como foi o caso de Florestan Fernandes.

Nessa linha, é consideravelmente importante citar Germano (1994), quando afirma que, com o decorrer do regime militar, os movimentos que se articularam, principalmente em torno da educação popular, foram sendo fechados e mutilados; muitos de seus participantes foram presos e cassados. Embora Germano afirme que os movimentos sociais foram silenciados, eles desenvolveram práticas de resistência que demonstraram que a escola mesmo sendo espaço de dominação também é espaço de contestação.

Na LDB nº 4.024/61, não se tratam as etapas por níveis, mas sim por graus. Nesse sentido, o grau médio era denominado ensino médio, o qual era organizado em dois ciclos, isto é, o ginasial (composto por quatro séries) e o colegial (composto por, no mínimo, três séries), compreendendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para atuarem no ensino primário e pré-primário. Em seu artigo 35, previam-se disciplinas e práticas educativas de cunho obrigatório e optativo. No § 1º desse artigo, propunha-se até cinco disciplinas, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar esse número e definir quais seriam optativas; a amplitude dessas disciplinas era definida pelo Conselho Federal. A duração mínima era de cento e oitenta dias de efetivo trabalho escolar, com vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino das disciplinas e práticas educativas. Vê-se, aqui, que o currículo do grau médio contempla uma carga horária com disciplinas e práticas optativas.

Ainda no artigo 40, estabelecia-se que cabia aos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, dentro de seus sistemas de ensino, organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias definidas para cada curso, dando prevalência ao ensino de língua portuguesa. Era permitido aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas

para integrarem o currículo, mediante a apresentação dessas disciplinas pelos Conselhos Estaduais.

No artigo 46, propunha-se que, nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, seriam ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. Trazia, em seus parágrafos: 1º, a terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo de aspectos linguísticos, históricos e literários; e 2º, a terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Quanto ao ensino técnico, o artigo 51 estabelece que as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos “trabalhadores menores”, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. Assim, em seu parágrafo primeiro, dispõe que os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

Ao se reportar ao magistério para o ensino primário e médio, a lei mostra que tinha como fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Dessa forma, o artigo 53 dispõe que a formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

O artigo 54 traz que as escolas normais, de grau ginásial, expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário. Já o artigo 55 previa que os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. O artigo 56 reporta que os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário. Enquanto que, o artigo 57 dispõe que a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser realizada em estabelecimentos que lhes propiciem a integração no meio. Para atuar no ensino médio, o artigo 59 estabelecia que a formação de professores será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica.

Diferente da primeira LDB nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971, que reformulou a educação básica brasileira durante o regime militar, aprovada pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici, revogou 86 artigos e manteve outros 34. Foi elaborada em pleno regime militar e perdurou até a entrada em vigor da LDB atual, a Lei nº 9.394/1996. Na visão do governo, a reestruturação do sistema de ensino era necessária para o reordenamento dos rumos da sociedade e do Estado dentro dos ideais do sistema ditatorial em vigor, que tinha como objetivo o controle ideológico e político de todos os níveis de ensino, o que não foi plenamente bem-sucedido em virtude das forças e da atuação política oposicionista aos interesses desse sistema.

Schultz (1964) afirma que o sistema se alicerçava na ideia de capital humano, utilizando a educação como instrumento desenvolvimentista, servindo mais à reprodução das relações capitalistas do que à democratização do acesso ao conhecimento e à justiça social. Tal percepção é reforçada por Schultz (1973) quando afirma que capital humano compreende que o sujeito é responsável por sua educação, sendo determinante o investimento próprio para alcançar o grau desejado de sucesso no mercado de trabalho, pois o indivíduo deve, a partir de seus próprios recursos financeiros, investir em sua educação para ampliar seu conhecimento e, dessa maneira, alcançar melhores índices salariais, ou seja, retorno econômico, o que influenciou e tem influenciado fortemente as políticas educacionais.

As políticas educacionais se orientavam pela lógica do regime, cujo foco era a profissionalização da sociedade estudantil no segundo grau, em que a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando a economia como um todo.

Conforme analisa Saviani (2008), a subordinação da educação às exigências desse capital compromete sua função social mais ampla, reduzindo-a à formação de força de trabalho sob a ótica da teoria do capital humano que também é criticada por Frigotto (2006), pois transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mercado, ocultando as determinações estruturais da desigualdade social.

Desvelando um pouco mais a ideia em Frigotto (2006), esse capital humano trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que a produzem: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para prover os meios de vida seus e de seus filhos —

a venda de sua força de trabalho, cuja fundamentação se dá em uma relação estruturalmente desigual entre capital e trabalho.

Nessa linha, já dizia Shutz (1961), o pensamento em investimento humano é ofensivo, pois, nossos valores e crenças nos inibe a observar os seres humanos como bens de capital, tratar o homem como riqueza que pode ser aumentada pelo investimento vai contra nossos valores arraigados, reduzindo o homem a um mero componente material, algo semelhante à propriedade. De modo que, a noção clássica de trabalho reduz os recursos humanos apenas a sua capacidade de realizar trabalho manual que requer pouco conhecimento e habilidade, capacidade com a qual, de acordo com essa noção, todos os trabalhadores detêm igualmente. O autor também se propõe a tratar a educação como investimento no homem e suas consequências como uma forma de capital, de modo que, a educação tornar-se-á parte da pessoa que a recebe, não podendo ser comprada, vendida ou tratada como propriedade sob a ótica das instituições de poder norte americanas. Mesmo assim, ela categoriza a educação como forma de capital, pois, ela presta um serviço produtivo de valor à economia.

A escolarização passa a ser apresentada como mecanismo de aumento da produtividade e da empregabilidade, reforçando, assim, a ideia de que melhores níveis de qualificação individual resultariam em melhores condições de inserção no mercado. No entanto, essa concepção desloca para o trabalhador a responsabilidade por sua sobrevivência material, ocultando as determinações históricas e sociais que produzem a desigualdade. Ao transformar a força de trabalho em capital a ser continuamente aprimorado, a educação é subordinada às exigências do mercado, contribuindo para a naturalização da exploração e para a reprodução das relações sociais capitalistas, em detrimento de uma formação humana integral e emancipatória.

A difusão e consolidação da teoria do capital humano foram impulsionadas pelo Estado e por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passaram a orientar políticas educacionais em países periféricos como o Brasil, sobretudo a partir dos anos 1960. Ainda segundo Frigotto (2006), esses organismos difundiram uma concepção instrumental de educação, vinculando financiamento, reformas curriculares e expansão da escolarização às demandas do mercado de trabalho. No caso brasileiro, essa lógica foi incorporada de forma mais intensa durante o regime civil-militar instaurado em 1964, quando a educação foi subordinada, como já mencionado, ao projeto desenvolvimentista autoritário. A Lei nº 5.692/1971 é a expressão desse movimento ao enfatizar a profissionalização do ensino de 2º grau, alinhando a escola às exigências do capital e à formação de mão de obra barata e adaptável.

Todas as escolas de segundo grau tiveram que se organizar para atender aos preceitos da nova lei, escolhendo, dentre os cursos apresentados, aquele a ser ofertado e, ao final, o aluno saía portando certificado de habilitação técnica profissional do curso realizado.

Além disso, a acumulação de capital, em que o Estado é o controlador do que é produzido, é também, não menos importante, marcada pela despreocupação com o financiamento da educação pública, o que sugeriria até mesmo a privatização do ensino. Isso fica demonstrado na permanência do interesse econômico e na abertura para o setor privatista no setor público, em detrimento de reformas sociais e educacionais.

Articulada com o desenvolvimento e o modelo econômico e político da época, Kuenzer (1997) nos esclarece que os objetivos da nova lei eram:

a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º. mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (Kuenzer, 1997, p. 17).

No contexto dessa teorização, vale salientar que esta não foi apenas uma reforma educacional, mas uma estratégia política articulada ao desenvolvimento do regime militar. A profissionalização compulsória e o currículo tecnicista contiveram o acesso ao ensino superior e para ajustar as escolas às demandas do chamado “milagre econômico”, reforçando o caráter instrumental da educação retratada na lei. Mais que um mecanismo pontual de despolitização, a reforma segue um padrão de dualidade estrutural já visível na primeira LDB, onde o conhecimento é ofertado de forma desigual a diferentes grupos sociais.

Os sentidos impressos na nova Constituição Federal, explicita o interesse do campo econômico no setor educacional, com ênfase na preparação de mão de obra especializada, isto é, na qualificação profissional e no fortalecimento do ensino particular, o que pode ser observado em seu artigo 167, § 2º, inciso III, e nos artigos 169 e 170. No entanto, conseguiu-se assegurar, no artigo 167, § 3º, inciso III, a obrigatoriedade do ensino primário e a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Por conseguinte, na Lei nº 5.692/71, se estabelece quatro anos após a nova Constituição, essa visão fica evidenciada no artigo 1º, do capítulo I, o qual afirma que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. O § 1º desse artigo se reporta aos artigos 176 e 178 da Constituição Federal, reforçando a mudança quanto à organização do ensino, sendo por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio o de segundo grau. Assim, o ensino de primeiro grau compreende oito anos letivos anuais, conforme consta no capítulo II, artigo 18, e o ensino de segundo grau passa a compreender três ou quatro séries anuais, conforme ressalta o capítulo III, artigo 22.

Ao analisar o campo de pesquisa aqui objetivado, nota-se que o documento, em seu artigo 21, afirma que o ensino de 2º grau se destina à formação integral do adolescente, passando a contar com, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de efetivo trabalho escolar, respectivamente, sendo que, em seu parágrafo único, esclarece-se que o estudante tem de, no mínimo, dois anos e, no máximo, cinco anos para conclusão. Um ponto positivo dessa nova Lei é que ela traz, nesse artigo, o direcionamento para a formação integral do adolescente no ensino de 2º grau, o que explica uma ampliação da carga horária em relação à LDB nº 4.024/1961. No entanto, os estabelecimentos de ensino e a formação docente não estavam estruturados, nem os professores tinham formação para atuar dentro das áreas exigidas, o que nos leva a questionar como se daria esse ensino integral.

Em seu capítulo VI, que trata do financiamento, o artigo 41 afirma que a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la. Já o artigo 43 complementa que os recursos serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino, desde que assegurem o desenvolvimento científico e tecnológico, conforme consta na alínea c. Outro ponto a se destacar na referida Lei é o artigo 45, que evidencia o privilégio dado à iniciativa privada ao afirmar que as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. Daí se denota onde os investimentos estariam concentrados e para qual finalidade.

Quanto ao currículo, a nova Lei apresenta, em seu Artigo 3º, que, sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si

ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. Fica demonstrado o interesse na ideia de profissionalização.

No Artigo 4º, o texto diz que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O § 1º, diz que observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I - O Conselho Federal de Educação fixará, para cada grau, as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior. § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Nessa conjuntura, nota-se que o que estava previsto na LDB nº 4.024/61 foi resumido na Lei nº 5.692/71, ressaltando melhor distribuição do currículo optativo, com atenção às necessidades concretas das localidades e também às escolhas dos estudantes. A formação para o trabalho, com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino médio, visava um ensino mais prático, voltado para um ofício, ou seja, desenvolvimento de técnicas e habilidades de uma determinada área, o que se distanciou do ensino voltado para as disciplinas de base para a formação do estudante com objetivo de caminhar para o vestibular, que se configurava na Lei nº 4.024/61.

Após um ensino estruturado e voltado para as perspectivas do mercado de trabalho, o ensino médio vigente, de acordo com as prerrogativas da Lei nº 5.692/71, se desdobrou por um período de vinte e cinco anos, prolongando-se durante a ditadura militar. É pertinente acentuar que, com o fim do regime ditatorial no Brasil, em 1985, e com a redemocratização e as

discussões sobre a nova Constituição Federal de 1988, o ensino se prolongou por mais onze anos, já a caminho do novo milênio e do final dos anos 90 do século XX. Em meio ao crescimento e às consequências da globalização, que impactaram os campos da política, da economia e da sociedade, não poderia ficar de fora a educação, que ainda estava sob a estrutura de uma legislação com viés ditatorial até a nova LDB, que veio por meio da Lei nº 9.394/96, sancionada e promulgada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, entrando em vigor a partir de 20 de dezembro de 1996.

O pano de fundo de cristalização da nova Lei, segundo Alves (2015), se dá com a terceira Reforma Administrativa no Brasil, isto é, com a implementação do modelo neoliberal e da efetivação do gerencialismo na década de 1990. Assim, a formação do Estado neoliberal se sustenta no desenvolvimento de uma política em que o capital, por meio da política econômica de ajuste fiscal, da minimização das funções do Estado e do incentivo à livre concorrência de mercado, produz relações de desigualdade entre os indivíduos. O autor ainda nos coloca que, nesse contexto, “o neoliberalismo se apresenta com a finalidade de intervir nas questões econômicas, sociais e políticas, minimizando a atuação do Estado e apoiando-se nos fundamentos do liberalismo de defesa do direito da propriedade individual (privada) e, para isso, busca reduzir ao máximo o poder crescente do Estado democrático” (Alves, 2011, p. 85).

A nova lei reacende conflitos e discussões que se desdobram desde a sua elaboração, tramitação, aprovação e implementação. A visão, ainda ditatorial, que se propunha para a nova lei é tensionada pela participação popular, movimentos sociais, organizações sindicais, movimentos estudantis, acadêmicos e científicos, instituições e educadores, que foram fundamentais na disputa de forças com o próprio parlamento, composto por forças divergentes e convergentes quanto às concepções ideológicas de sociedade, de mundo e de escola.

Conflitos e disputas de forças também são latentes entre o público e o privado no que concerne à elaboração da nova Lei. As instituições públicas levantam debates para garantir a exclusividade dos recursos públicos para a educação pública, enquanto as instituições privadas, representadas por empresariado e instituições confessionais, atuam na defesa da ampliação de parcerias público-privadas e do acesso a recursos públicos, amparando-se nos dispositivos da própria LDB que admitem a coexistência entre esses segmentos no mesmo ambiente.

Conforme Bollmann e Aguiar (2016, p. 11), a dinâmica que envolveu diferentes setores organizados da sociedade brasileira na elaboração da Lei representou, para as forças progressistas, um embate direto com a própria instância governamental que, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, apresentou uma política educacional que seguia os ditames da orientação neoliberal e que interferiu diretamente na

[...] reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB. (ANPED, 2014).

Com vistas à construção de uma lei democrática, os embates que permearam o processo de construção, desconstrução e reconstrução da nova LDB, segundo as autoras, implicaram avanços importantes. Ainda assim, foi possível assegurar pontos significativos na luta pela escola pública e pela universalização da educação básica, com garantia de acesso e permanência; a defesa de um Sistema Nacional de Educação unificado, que possibilitasse um padrão de qualidade em todos os níveis; e a destinação de verbas públicas para a escola pública. Tais conquistas contaram com a participação ativa de diferentes segmentos da sociedade, como entidades estudantis, educadores e representantes políticos comprometidos com a educação pública. Por fim, Bollmann e Aguiar (2016, p. 11) consideram que

A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei enxuta e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos antes contemplados nos PL anteriormente citados.

Complementando, Bollmann e Aguiar (2016) se reportam a Saviani (2008), quando dizem que a nova LDB foi sofrendo sucessivas versões de seu substitutivo, incorporando emendas que atenuassem, de algum modo, as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada, que ficou conhecida como "manobra regimental", isto é, aquela em que se evitavam os empecilhos políticos, buscando a aprovação de projetos e leis que não seriam aprovados em circunstâncias normais, em debates com opositores ou sem apoio da maioria política.

Nesse contexto, a nova LDB, Lei nº 9.394/96, veio com seus 92 artigos e passou por várias mudanças, como, por exemplo, as Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (Educação Infantil/Fundamental) e CNE/CP nº 4/2018 (Ensino Médio), que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular para o território brasileiro, além da reforma do ensino médio, com duas alterações: uma com a Lei nº 13.415/2017 e outra com a Lei nº 14.945/2024.

Essas alterações provocaram mudanças significativas na LDB, alterando o papel do próprio Estado na organização da educação básica, na estrutura curricular e na forma de financiamento e oferta do ensino. As reformas introduziram a flexibilização dos currículos, a ampliação da carga horária e a adoção dos itinerários formativos no ensino médio, que, embora

venham com o objetivo de atender às diferentes realidades dos estudantes, também intensificaram desigualdades entre as redes de ensino das escolas públicas e privadas. Além disso, essas mudanças reforçaram a lógica de adequação da educação às demandas do mercado de trabalho, deslocando o foco da formação integral do estudante e impondo novos desafios às escolas públicas, que frequentemente não dispõem de infraestrutura, recursos humanos e financeiros suficientes para implementar plenamente as diretrizes previstas na legislação, aprofundando, assim, as contradições já existentes no sistema educacional brasileiro.

Diante dessas mudanças, pautaremos as discussões a seguir considerando as alterações da LDB atualizada com base nas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, o que pode tornar repetitivo quando nos reportamos às seções específicas do ensino médio. Contudo, entendemos como pertinente já adentrar essas alterações nesta seção, seguindo a sequência dos artigos no documento atualizado.

O documento traz, no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desse modo, explicita que a educação visa caminhar na direção da formação integral do educando, ou seja, em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, social e ético, buscando ir além do crescimento humano e pessoal, adquirindo capacidade para atuar socialmente, politicamente e culturalmente. Aqui, ênfase também a preparação para o mundo do trabalho por meio da aquisição de habilidades práticas e competências, ficando a escola como espaço, como já citado, também voltado para a formação técnica e produtiva.

Nesses termos, pode-se identificar um avanço em relação a LDB nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, pois traz em seu bojo uma visão de formação humanizada e integral, mesmo não deixando completamente de lado a visão técnica e disciplinadora. Há um pequeno avanço no que confere o texto, ao voltar-se para a formação humana e contínua. Porém, ainda se percebe que muitos de seus princípios continuam sendo desafios para se alcançar o que é definido na lei. Por exemplo, o papel que se prenuncia de formação humana vai muito além da relação entre os sujeitos, ou seja, as estruturas físicas e organizacionais das escolas, as famílias e a sociedade precisam ser um complemento fundamental dessa formação, o que se percebe ainda estar distante de se concretizar.

Em seu texto, o Artigo 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em quinze princípios e, sem fugir ao objeto deste estudo, destaca-se o inciso XI, que trata da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, o Artigo 4º dispõe que o Estado tem o dever de garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, a qual passa a ser organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio. Ressalta-se, nesse ponto, a mudança quanto à denominação da última etapa da educação básica, que deixa de ser chamada de 2º grau e passa a ser designada como Ensino Médio.

Ainda neste item, podemos destacar a abertura na lei quando se refere ao inciso IV, que diz respeito ao acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; ao inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; ao inciso VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola; e, assim, complementando, o Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 2º, aborda que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desse modo, explicita que a educação visa caminhar na direção da formação integral do educando, ou seja, em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, social e ético, buscando ir além do crescimento humano e pessoal, adquirindo capacidade para atuar socialmente, politicamente e culturalmente e, aqui, enfatiza a preparação para o mundo do trabalho por meio da aquisição de habilidades práticas e competências, ficando a escola como espaço, como já citado, também voltado para a formação técnica e produtiva; e, por fim, o inciso VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com isso, o governo firma garantias por meio de vagas e políticas específicas para assegurar o acesso e a permanência dos educandos. Nessa nova lei, a educação básica é ampliada, passando a abranger da educação infantil ao ensino médio; o ensino fundamental passa a ter 9 (nove) anos e o antigo 2º grau volta a ser concebido como ensino médio, distribuído, no mínimo, em três séries. A educação, então, deixa de ser responsabilidade exclusiva do Estado, e os entes federados passam a compartilhar a gestão educacional.

Um ponto importante a destacar na lei nº 9.394/96 é o que se refere ao Art. 7º, que dispõe que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. O referido artigo

da Constituição Federal estabelece que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei.

A educação pública deixa de ser uma prioridade para o poder público à medida que se amplia o financiamento às instituições privadas. Ao destinar esse repasse, fragiliza-se o princípio da prioridade do investimento na escola pública, sobretudo em um contexto de limitações orçamentárias, pois são verbas que poderiam ser utilizadas para melhorar a infraestrutura das escolas, investir na formação e na valorização dos profissionais da educação. Ao destinar recursos a instituições privadas, ainda que comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o Estado transfere parte de sua responsabilidade constitucional de garantir educação universal e de qualidade, reduzindo seu papel e sua capacidade de enfrentar seus próprios problemas educacionais, promovendo, de forma indireta, uma privatização do ensino. Além disso, a dificuldade de fiscalização efetiva desses repasses pode gerar desigualdades e comprometer a transparência no uso do dinheiro público, contrariando o interesse coletivo que deveria orientar a aplicação dos recursos educacionais.

Quanto à organização da Educação Básica, a Lei define (redação atualizada pela Lei nº 14.945, de 2024) que o ensino médio terá uma carga horária de 1.000 (mil) horas anuais, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Contudo, a carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Quanto ao currículo do ensino médio básico, o Art. 26 dispõe que deve ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O § 1º do citado artigo traz que os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

No que se refere às disciplinas, o ensino de Arte passa a englobar as expressões regionais e linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, tornando-se componente curricular obrigatório. O ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com destaque para as matrizes indígena, africana e europeia. Além disso, conforme o Artigo 26-A, o ensino da história e

cultura afro-brasileira e indígena é também obrigatório. O § 2º desse artigo esclarece que os conteúdos e objetos de conhecimento desse componente curricular devem ser abordados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras, cabendo às Secretarias de Educação o direcionamento e aos estabelecimentos de ensino o acompanhamento sobre como essas temáticas serão trabalhadas.

Os Temas Transversais passam a ocupar espaço no currículo, contemplando projetos e pesquisas relacionados a direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres, e educação alimentar e nutricional. O § 11 acrescenta que a educação digital, com foco no letramento digital, ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular obrigatório do ensino fundamental ao ensino médio.

Já no Art. 27, a Lei preconiza que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. Dessa forma, reforça-se que a educação não tem apenas o objetivo de formar cidadãos academicamente, mas também de prepará-los para a vida em sociedade, sem perder de vista as demandas do mercado de trabalho.

Na Seção IV, do Ensino Médio, que é o foco deste estudo, a lei aborda que a última etapa da educação básica tem por finalidade (Art. 35):

- I - à consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - à 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 - à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2024).

Aqui evidencia-se a articulação entre conhecimento, continuidade dos estudos e preparação para o trabalho e a cidadania, mas expressa-se também uma dualidade constitutiva do ensino médio brasileiro: de um lado, a defesa de uma formação integral, crítica e humanística e, de outro, a incorporação de princípios alinhados às demandas do mercado de trabalho e à lógica do sistema produtivo. Essa contradição tende a se intensificar ainda mais no contexto das

reformas educacionais, especialmente com a reconfiguração do currículo do Ensino Médio, que aprofunda os debates sobre o papel da escola na formação da juventude.

Evidencia-se que os desafios do Ensino Médio não se restringem à formulação legal, mas dizem respeito, sobretudo, às disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o projeto educacional brasileiro. Nessa linha, o ensino médio continuará sem uma relação direta com a universidade, que, por sua vez, mantém-se relativamente independente da educação básica. Assim, o ensino médio caminha voltado para a preparação de mão de obra, centrada nos sujeitos com menos possibilidades de ingressar em uma universidade, enquanto esta se volta para os filhos daqueles que podem mantê-los nas universidades públicas ou em cursos com maior retorno financeiro.

Outra vertente a ser explorada nessa discussão diz respeito à preparação qualificada do educando para a vida em sociedade e para o trabalho. Ou seja, a fragilidade no discurso de progressividade dos estudos fica evidenciada pelos objetivos propostos para cada segmento, pois retoma sua dualidade ao longo da história, que é a formação científica para os filhos da elite e a formação para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, quando a Lei faz referência ao currículo específico para o ensino médio, o art. 35-B, que foi agregado para estabelecer novas diretrizes para o novo ensino médio, apresenta maior flexibilidade a esta etapa, a qual reconhece a ampliação do ensino por competências, devendo ser composto por formação geral básica e por itinerários formativos. Itinerários estes que já compunham o currículo do ensino médio na LDB nº 4.024/61. Para o desenvolvimento dos itinerários formativos, caberá aos estabelecimentos de ensino a estruturação de suas propostas pedagógicas, considerando os seguintes elementos, conforme o § 1º do referido artigo:

- I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;
- II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;
- III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e
- IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional (Brasil, 2024).

O § 2º do mesmo artigo estabelece que serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de seus projetos de vida, em uma perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, contemplando as dimensões física, cognitiva e socioemocional, a integração comunitária no território, a participação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. Nessa linha, não fica evidenciado como isso será

trabalhado, ou seja, se como componente curricular dos itinerários formativos ou agregado a outros componentes da Base Nacional Comum Curricular. Quanto ao Projeto de Vida, Silva (2019) afirma que este surge da necessidade de criar espaços formativos que favoreçam aos estudantes a valorização de seus interesses e perspectivas para o futuro, bem como o foco no mundo do trabalho, na cidadania e na compreensão da vida contemporânea.

No que se refere ao ensino médio em regime de tempo integral, o § 4º do mesmo artigo esclarece que, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

- I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;
- II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e
- III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Brasil, 2024).

Com essa flexibilização, ou melhor, integralização curricular dos saberes, pretende-se que o educando faça a conexão entre sua formação pessoal e os saberes produzidos, percebendo essa relação e compreendendo que eles não ocorrem de forma isolada. Busca-se, assim, também, desenvolver a integração entre o ensino técnico e profissional dentro da última etapa de ensino.

O art. 35-C estabelece que a formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. Parágrafo único: no caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos em consonância com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, diretamente relacionados à formação técnico-profissional oferecida.

No art. 35-D, esclarece-se que a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II – Matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Brasil, 2024).

Vale ressaltar que, no § 3º, os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Um ponto de grandes discussões entre os teóricos também se dá em torno da flexibilização do ensino médio. Como diz Lopes (2008), ao longo da história do currículo há diferentes formas de organização curricular, o que implica destacar tanto a centralidade das disciplinas quanto a integração entre elas. Isso se evidencia na contemporaneidade, em que o currículo pode se constituir como espaço de produção de saberes, inovação e adequação às exigências da sociedade atual e ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o art. 36 define que os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos pelo aprofundamento das áreas do conhecimento ou pela formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Considerando as áreas de conhecimento, adiciona-se ainda outro eixo, previsto no inciso V, isto é, a formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observando o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

O § 1º-A do art. 36 especifica que cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V.

No § 2º-A, define-se que os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas aquelas que oferecerem formação técnica e profissional. Já o § 2º-B esclarece que cabe ao Conselho Nacional de Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborar diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecendo as especificidades da educação indígena e quilombola.

Nesse sentido, os parágrafos citados incumbem aos itinerários o aprofundamento das áreas de conhecimento e a organização do ensino médio voltado para todas as escolas, com foco também na formação técnica e profissional. Os sistemas estaduais e distrital ficam responsáveis pelas diretrizes para esse aprofundamento, voltado à preparação para o trabalho, sendo a educação profissional estabelecida de forma não obrigatória, uma vez que os estudantes poderão escolher o itinerário a ser trilhado.

Já o § 2º-C define que a União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que servirão de referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B. No que se refere ao texto, caberá à União a definição de indicadores de desempenho para a última etapa da educação básica, tendo como referência a BNCC, assim como os itinerários formativos, que estão incumbidos do aprofundamento das áreas de conhecimento.

Quanto ao § 2º-D, este define que os sistemas de ensino apoiarão as escolas na realização de programas e projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos. Ainda estabelece, no § 5º, que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo. De acordo com esses dispositivos, o sistema de ensino tem a responsabilidade de orientar e dar suporte às escolas, de forma que os estudantes possam fazer escolhas quanto aos itinerários formativos a serem trilhados, ou seja, os caminhos a serem percorridos durante o ensino médio, visando ao aprofundamento nas áreas de conhecimento. Além disso, havendo vagas, as escolas podem ofertar novas oportunidades a estudantes egressos ou concluintes do ensino médio.

No que se refere à formação técnica e profissional, o § 6º esclarece que a oferta poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação. Considera-se, nesse contexto: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos previstos na legislação sobre aprendizagem profissional. No entanto, a legislação não explicita de que forma esses convênios serão efetivados, o que não garante o atendimento à totalidade dos estudantes, tendo em vista as diferentes realidades locais e de muitos municípios brasileiros, onde tais parcerias podem se tornar inviáveis.

O § 7º prevê que a oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. Ou seja, uma unidade de ensino que ofertar um curso técnico experimental em uma área que não esteja no catálogo de cursos só poderá continuar existindo se o Conselho Estadual de Educação o aprovar e se ele for incluído no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos em prazos específicos: em até três anos para o reconhecimento e em até cinco anos para a inserção no catálogo, a partir do início da oferta, para que a formação continue a ser oferecida.

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

Quando se reporta ao art. 36, observa-se que a alteração na redação, que antes se limitava a definir diretrizes, passa a ir além delas, evidenciando que o currículo passa a ser composto por uma formação geral básica e por itinerários formativos, organizados por meio de diferentes arranjos curriculares. No entanto, atualmente, a redação desse artigo distingue, ao delimitar, os itinerários formativos da parte diversificada, além de definir a carga horária mínima, que foi reduzida de 1.200 horas-aula para 600 horas-aula, sendo desenvolvidos como aprofundamento nas áreas de conhecimento, conforme o contexto local e as possibilidades de oferta pelo sistema de ensino.

Na Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, evidencia-se, no art. 36-A, que, sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Em seu parágrafo único, estabelece-se que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, as habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

No art. 36-B, dispõe-se que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; e II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Esclarece-se, no § 1º, que a educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
 II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
 III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 2º As formas referidas nos incisos I e II do **caput** deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (Brasil, 2024).

Quanto ao § 3º, este dispõe que, quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento:

I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento;

II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento. (Brasil, 2024).

No art. 36-C, a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida da seguinte forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Brasil, 2024).

O art. 36-D, que trata dos diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, estabelece que, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único: os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

É nesse contexto, que vai da elaboração da LDB nº 4.024/61 à LDB nº 9.694/96, até sua implementação, que a educação básica e o ensino médio vêm sendo estruturados a partir dos interesses de massificação do ensino, voltados ao mercado de trabalho e à ocupação industrial para a superação econômica de um país subdesenvolvido. Contudo, perdura a ideia de manobra

de massa, ao se planejar um ensino em que a elite brasileira se beneficia da educação pública, seja pelo maior acesso às universidades públicas, devido a uma base escolar mais abrangente, seja por um ensino que mantém os filhos da classe trabalhadora sublocados no processo educativo. São alguns vieses disfarçados que nossa legislação apresenta, mas é na luta e na participação coletiva que avançamos e rompemos paradigmas enraizados.

Quadro 2: Demonstrativo com as principais diferenças entre as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4.024/1961 e nº 9.694/1996 e a Lei nº 5.692/1971 que tratava da Reforma do Ensino na gestão do Golpe Militar

LEIS	LEI Nº 4.024/61	LEI Nº 5.692/71	LEI Nº 9394/96
Promulgação	20/12/1961	11/08/1971	20/12/1996
Anos de debate	13 anos	10 anos	8 anos
Artigos	96 artigos	34 artigos	92 artigos com várias leis de alterações
Governo	João Goulart	General Emílio A Médici	Fernando Henrique Cardoso
Regime de Governo	Regime democrático-populista (período pré-ditadura)	Ditadura militar	Regime democrático (Nova República)
Contexto Político	Disputas entre defensores da escola pública e privatistas; debates sobre o papel do Estado na educação	Consolidação do regime militar e centralização das políticas educacionais. Luta pela democratização e pela escola pública	Redemocratização e reorganização das políticas educacionais após a Constituição de 1988
Sistema de Gestão Administrativa Governamental	Organização do sistema nacional de educação com participação da União, estados e municípios	Forte centralização administrativa e planejamento educacional voltado ao desenvolvimento econômico	Sistema descentralizado com regime de colaboração entre União, estados e municípios
Autonomia da Gestão	Descentralização do MEC e mais autonomia aos estados	Centralização das decisões educacionais pelo governo federal	Descentralização e maior autonomia para sistemas de ensino e escolas
Participação Popular e Instituições na construção	Participação de educadores, intelectuais e movimentos em defesa da escola pública	Baixa participação social devido ao regime autoritário	Ampliação da participação de educadores, universidades, entidades científicas e movimentos sociais

Parcela destinada ao setor Privado	Possibilidade de apoio estatal às instituições privadas	Amparo financeiro e técnico do poder público às escolas privadas	Financiamento estendido às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas
Dias Letivos	180 dias	180 dias	200 dias
Nomenclatura Ensino Médio	Ensino secundário / colegial	2º Grau	Ensino Médio
Oferta do Ensino Médio	Formação propedêutica voltada à preparação para o ensino superior	Ensino técnico profissionalizante obrigatório	Ensino médio com possibilidade de articulação com educação profissional
Organização do Currículo - Componentes Curriculares	Disciplinas obrigatórias e optativas organizadas em currículo clássico	Currículo voltado à formação geral e profissionalizante	Organização por áreas de conhecimento, conteúdos e parte diversificada
Formação Docente Exigida	Curso Normal (nível médio) ou licenciatura para níveis mais elevados	Formação específica em ensino superior para docência no 2º grau	Licenciatura plena em nível superior
Anos/séries obrigatórios	Apenas o ensino primário obrigatório	Obrigatoriedade do 1º grau (oito anos)	Educação básica progressivamente obrigatória (da educação infantil, ensino fundamental ao ensino médio)
Estrutura do Ensino	Primário, ginásio e colegial	1º e 2º grau	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Principais tópicos no Ensino Médio	Formação geral humanística e científica	Profissionalização obrigatória voltada ao mercado de trabalho	Formação geral articulada à cidadania, trabalho e continuidade dos estudos

Fonte: Elaborado pela autora – Informações obtidas na LDB nº. 4.024/61, na Lei nº 5.692/71, na LDB nº 9.394/96 e BNCC.

O quadro 2 foi construído com base em estudos e informações que considerei importantes a serem destacadas sobre as duas LDBs e a Lei nº 5.692/71, que reestruturou a educação no Brasil, visando a uma análise breve, visual e didática do que foi percorrido até aqui. Para tanto, destaco pontos no contexto de suas construções, implantações e implementações de cada uma delas. Assim, a leitura do quadro evidencia que os aspectos da elaboração da educação brasileira envolveram contextos e interesses políticos que se

estabeleceram e são reflexos da visão que temos de juventude, política e sociedade em que estamos inseridos.

Nossa última LDB tem passado por diversas alterações e revogações, e aqui me refiro, especificamente, à etapa do ensino médio, sustentando um discurso de atendimento às expectativas dos estudantes e exaltando a proposta de torná-lo a “cara” dos jovens da sociedade atual. Esse processo tem gerado muitas insatisfações e insegurança entre educadores, pais e estudantes, sobretudo no que diz respeito ao currículo. Sabe-se que não é papel da LDB estabelecer princípios curriculares; sua função é regulamentar o ensino garantido constitucionalmente, definido pelos poderes políticos e por suas ideologias. No entanto, com a redemocratização do Estado brasileiro, as lutas e os debates, com a participação de educadores, instituições e universidades, foram fortalecidos e, com eles, a garantia mínima dos interesses da sociedade passou a se estabelecer na Lei.

Com a nova LDB o Ensino Médio, veio como etapa final da educação básica em que os conhecimentos trabalhados no ensino fundamental são reforçados e aprofundados. A preparação para o mercado de trabalho, para a cidadania e a formação humana são condições para que o estudante possa se perceber dentro de um contexto que exige a compreensão das bases científicas e tecnológicas.

Entende-se que a relação entre educação e o mundo do trabalho é algo que vem se costurando desde a LDB nº 4.024/61 e que essa fusão buscou se adequar a cada contexto social e ao desenvolvimento das tecnologias, sejam elas mais remotas ou mais avançadas, como temos hoje a inteligência artificial (IA), que está muito presente em nossos dias. Falar de trabalho e educação torna-se um tema complexo e, ao mesmo tempo, de disputa de forças e ideologias, pois, para alguns, é indissociável a relação entre educação e conhecimento com as novas formas de produção, com os avanços tecnológicos e, em tempos de globalização, com condições que requerem a aquisição de habilidades, atitudes e comportamentos que formam um novo profissional preparado para os desafios de uma sociedade complexa e volátil.

Por outro lado, essa fusão nada mais é do que a preponderância de uma classe que domina os meios de produção e que busca, cada vez mais, segregar uma classe massificada pela opressão e pela precarização dos meios de produção e da mão de obra.

Assim exposto, enfatizo que o processo de construção desta análise teórica, que teve como pano de fundo sistematizar os contextos nos quais as nossas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a lei de reestruturação da educação, bem como os interesses envolvidos nessa construção e implementação, constituiu-se em meio a contradições de interesses políticos e econômicos e às disputas pela superação da dualidade que perpassa a construção de políticas

públicas para o ensino médio e para a educação básica como um todo. Essa é uma dualidade que se manifesta sob o domínio de um caráter elitista e excludente e sob a influência dos grupos detentores do capital e da ideologia neoliberal de caráter gerencialista. Nesse contexto, o Estado promoveu a redefinição de seu papel na educação, abrindo espaço para que a iniciativa privada ampliasse sua influência nos processos decisórios e assegurasse a participação direta nos debates e no financiamento das políticas educacionais, configurando, assim, a lógica que orientou a construção dessas reformas.

Nesse contexto, o papel do Estado passa a ser o de mediador, regulador e executor condicionado das políticas educacionais. Essa reconfiguração do papel do estado, como abordado por Castro (2009), se dá a partir das diretrizes do neoliberalismo que passa a ser —um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva sob a lógica do mercado. O resultado desse processo é a privatização ou mercantilização dos direitos sociais.

Ao aderir a projetos financiados e orientados por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Estado brasileiro assume compromissos com metas, indicadores e padrões de qualidade previamente definidos, que frequentemente se baseiam em uma lógica gerencial e avaliativa.

Dessa forma, mais do que formular políticas educacionais a partir das necessidades sociais internas, o Estado atua ajustando o sistema educacional às diretrizes internacionais, incorporando mecanismos de avaliação, monitoramento e prestação de contas. Embora essa atuação possa contribuir para a padronização e comparabilidade dos resultados educacionais, ela também limita a autonomia do Estado na definição de suas próprias prioridades, deslocando o foco da educação como direito social para uma concepção orientada por desempenho, eficiência e resultados mensuráveis. Segundo Freitas (2018), essa forma de pensar e promover a educação ocorre no contexto de globalização e hegemonia do capital financeiro, resultando em projetos transnacionais que buscam a mercantilização dos direitos sociais, o que ocorre simultaneamente ao desmonte dos princípios do Estado de Bem-Estar Social, principalmente nos países centrais do capitalismo.

Por fim, essa contextualização e o contexto histórico atual nos mostram os desafios enfrentados e que ainda se refletem na educação brasileira.

2.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E OS GOVERNOS BRASILEIROS

2.3.1 Plano Nacional de Educação - PNE

Não cabe aqui fazer todo o resgate histórico minucioso de como se construíram as ideias dos PNEs e como elas foram implementadas oficialmente, pois, ao longo da história da educação brasileira, foram vários planos construídos, os quais passaram a ser assegurados inicialmente na Constituição Federal de 1934. Cada plano tem o seu contexto político, social e econômico. No entanto, é necessário resgatar alguns contextos da idealização desses planos, tendo em vista que aqui vamos nos reportar ao atual Plano Nacional de Educação como um dos eixos para fundamentar as relações entre a LDB, a BNCC e a reforma do ensino médio.

Inspirada nas ideias escolanovistas, intelectuais brasileiros impulsionaram, por meio do Manifesto da Educação, as primeiras intenções de um Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, Saviani (2010) sinaliza que, durante o período do Estado Novo (1937-1945), Capanema se aproxima da ideia de plano de educação como operacionalização da política educacional, ao entender que “a promulgação de uma lei geral de ensino, ou seja, de um Código da Educação Nacional, apresentava-se como condição prévia para a elaboração de um plano de educação” (Horta, 1997, p. 149-150), que, por sua vez, se constituiria na “base e roteiro das providências de governo” no âmbito educacional.

Ainda citando Saviani (2010), destaca-se que, no período compreendido entre 1946 e 1964, as tensões entre duas visões de plano de educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Ambas as tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão, no Congresso Nacional, do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao entrar em vigor a LDB nº 5.692/71, fica estabelecido, no art. 53, que o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios. Contudo, o parágrafo único dispunha que o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente a esse Plano-Geral (LDB nº 5.692/71).

Saviani (2010, p. 390), ao se reportar a Kuenzer (1990, p. 61), afirma que o advento da “Nova República” passou “de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o polo oposto, da

fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários”. Nessa abordagem histórica, Saviani explica que:

na década de 1930 o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961, converteu-se em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais; no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação; na “Nova República”, sua marca foi o democratismo com o que a ideia de introduzir, pelo plano, uma espécie de racionalidade democrática se revestiu de ambiguidade; finalmente, na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. (2010, p. 12)

Nessa configuração, é importante salientar que, em determinados períodos, os planos ficaram inertes, sem uma visibilidade que norteasse as diretrizes a que se propunham, ficando esquecidos e ressurgindo somente nos anos 1990, com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, mas ficando somente no papel. Essa fragilidade política, indefinição de financiamento e monitoramento, vista como estratégia deliberada, permitiu a adesão formal ao plano sem compromisso efetivo com sua execução. Foi somente com a nova LDB, em 1996, que as discussões do Plano Nacional de Educação foram reacendidas. Saviani, então, demonstra que:

A era atual tem início com a Constituição de 1988 seguida das reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova LDB, de 1996, e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. (2018, p. 44)

Lamentavelmente, como afirmam Locatelli e Locatelli (2022), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) substituiu o PNE (2001-2011), que cumpriu, com um atraso de aproximadamente quatro anos, a determinação legal do art. 87, § 1º, da LDB de 1996. O prazo de vigência do PNE (2001-2011) terminou em 9 de janeiro de 2011, e um novo plano para a educação brasileira, para os dez anos seguintes, foi aprovado apenas no dia 25 de junho de 2014. Ou seja, houve um hiato de quase três anos e meio. Concordando com os autores, é nessa lógica de descontinuidade que as políticas públicas se estabelecem no Brasil, deixando, por um período longo, um vácuo legislativo, gerando implicações graves, mesmo em um processo de construção de uma política pública. Os autores complementam que, infelizmente, o Brasil ainda não possui uma cultura de planejamento; o que predomina é a cultura do imprevisto.

E é nesse contexto de descontinuidade que se chega ao Plano Nacional de Educação 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, posteriormente prorrogado até 2025, período em que se encontra em debate a elaboração de um novo PNE. Ainda em vigor, o plano não tem cumprido plenamente seu papel e suas diretrizes. Segundo o Ministério da Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento decenal, de caráter estratégico, instituído por lei, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de dez anos, com o propósito de orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, o PNE visa garantir o direito à educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e a promoção da equidade, buscando superar desafios educacionais e assegurar a continuidade das políticas públicas, independentemente das mudanças de governo. Para sua implementação, o plano prevê o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, além da participação da sociedade civil.

Dada essa amplitude, o PNE vigente (2014–2024) é composto por 20 metas e 254 estratégias, das quais 4 metas e 84 estratégias estão voltadas ao desenvolvimento da educação no ensino médio. Dentre essas, as Metas 3 e 11 são específicas para essa etapa, enquanto as Metas 6 e 7 abrangem todas as etapas da educação básica, contemplando, contudo, especificidades para cada uma delas, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 - Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 para o Ensino Médio

META	O QUE DIZ A META	Nº DE ESTRATÉGIAS
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento	14
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.	9
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB ENSINO MÉDIO. 2015 - 4,3 → 2017 - 4,7 → 2019 - 5,0 → 2021 - 5,2.	36
11	Triuplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público	14

Fonte: Elaborado pela Autora. Dados coletados no PNE 2014-2024

Com esse cenário de metas e estratégias voltadas para a última etapa do ensino básico, é possível notar, no 5º e último relatório de monitoramento do PNE, lançado em 2024, e incorporando as tendências do ano de 2025, que as metas avançaram; no entanto, não alcançaram seus objetivos ou estão em atraso, seja por falta de investimentos, seja por limitações no monitoramento, por cortes orçamentários, por uma idealização muito elevada de algumas metas ou mesmo pelos patamares das desigualdades no país, ou ainda em decorrência da pandemia da COVID-19, dentre outras situações que podem ser apontadas pelo governo. Dessa forma, com o não cumprimento das metas e estratégias estabelecidas, os problemas educacionais se perpetuam e as oportunidades de equalização da educação são reduzidas.

Kuenzer (2010), ao analisar o PNE da década de 2001–2010, já apontava limitações decorrentes da ausência de uma avaliação consistente, uma vez que o plano não contemplava, indicadores que permitissem acompanhar adequadamente o desenvolvimento das metas ao longo do decênio. Ao mesmo tempo, a não explicitação dos mecanismos de financiamento acaba por fazer do PNE mais um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento, capaz de orientar objetivamente as ações, permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio, o que não se distancia da realidade do PNE atual.

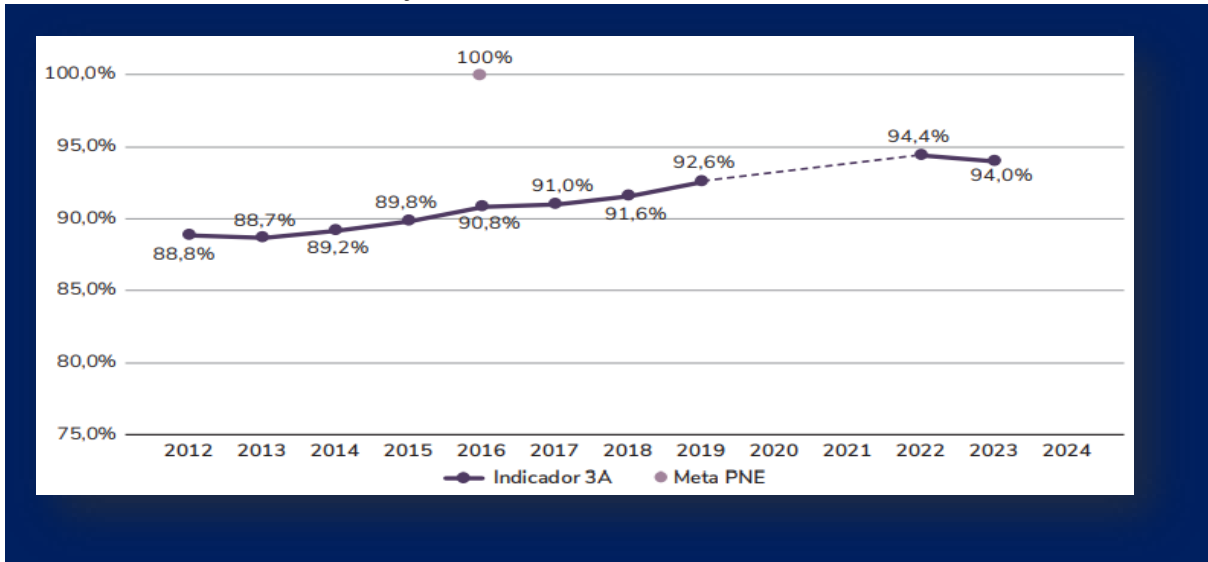
Ao não alcançar os objetivos propostos no Plano em vigor, estes são transferidos para o novo Plano, demandando um novo enfrentamento das dificuldades que vêm sendo apontadas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo. São questões dessa natureza que vão se postergando na educação e no Plano Nacional de Educação, fazendo com que, diante do não cumprimento das metas, os abismos se tornem maiores e mais difíceis de serem superados.

Assim, podemos perceber, na análise do último Relatório de Monitoramento do PNE, a Meta 3, que consiste em universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. No primeiro objetivo da meta, o que se observa, de acordo com o gráfico demonstrado a seguir, é que o percentual de estudantes matriculados ainda está abaixo do planejado: 6,0% a menos do previsto. Interpretando esse dado de maneira mais didática, podemos dizer que 6% dos jovens se encontram fora da escola.

Outro aspecto relevante é que, ao longo de doze anos, o aumento no número de matrículas no ensino médio foi de apenas 5,2%, percentual modesto diante das necessidades educacionais do período e inferior ao esperado para 2024. Ademais, embora tenha havido um crescimento mais expressivo nas matrículas após o período crítico da pandemia de COVID-19

(2020–2021), esse avanço não se sustentou no ano seguinte, conforme evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19 (IBGE, 2022).

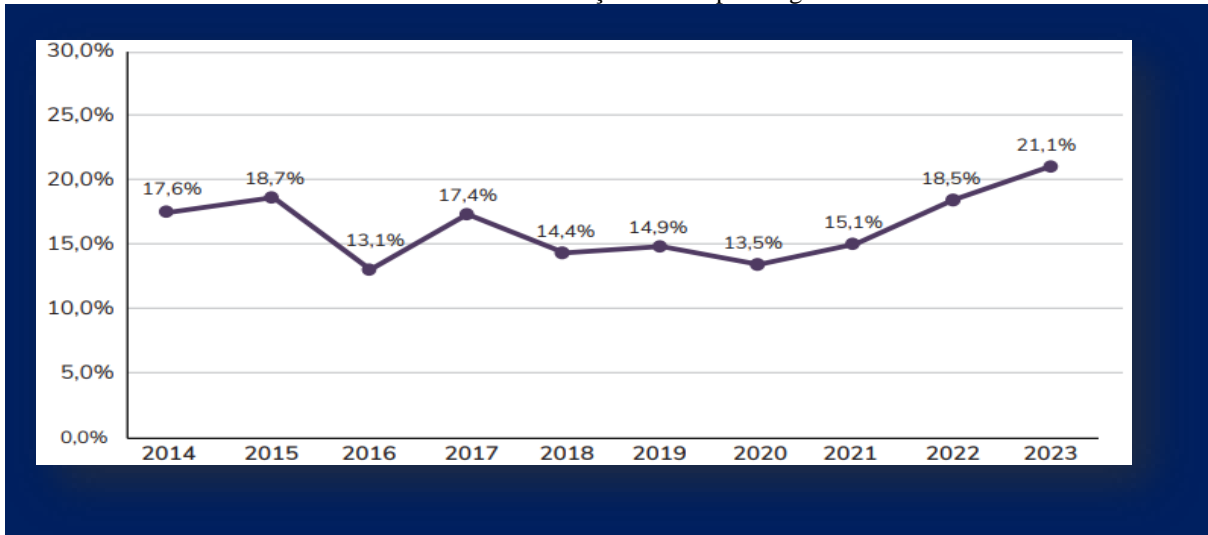
Para Lima, Silva e Silva (2023), em relação à meta 6, podemos inferir que as entidades privadas de serviço social possuem lugar de destaque no planejamento das ações educacionais vinculadas à oferta da educação integral, aspecto que inclui um valor financeiro de destaque por parte do poder público pelo fato de os alunos passarem mais tempo na escola realizando atividades.

A Meta 6 consiste em oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, ao menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, a análise recai sobre o seguinte indicador: o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da Escola de Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral, cuja meta é a oferta da Escola de Tempo Integral (ETI) para, ao menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. Contudo a meta não especifica em qual etapa da educação básica deve ocorrer essa ampliação. Nesses termos, fica compreensível que tanto o percentual de alunos quanto o percentual de escolas devam ser elevados em cada uma das etapas da educação básica.

Como o foco desta pesquisa é o ensino médio, convém observar, no gráfico 2, que o percentual de alunos, no decorrer de 2014 a 2023, sofreu oscilações, com o percentual mais crítico de matrículas em 2016, ficando abaixo do observado em 2014. Percebe-se um crescimento no intervalo de 2014 a 2023; porém, esse aumento de matrículas não atingiu o

objetivo previsto na meta, que era de 25% de alunos matriculados em escolas de tempo integral. A distância ainda se encontra em um percentual de 3,9% para atingir a meta esperada. Entre 2014 e 2023, esse percentual avançou apenas 3,5%, uma taxa inferior à esperada para até 2024.

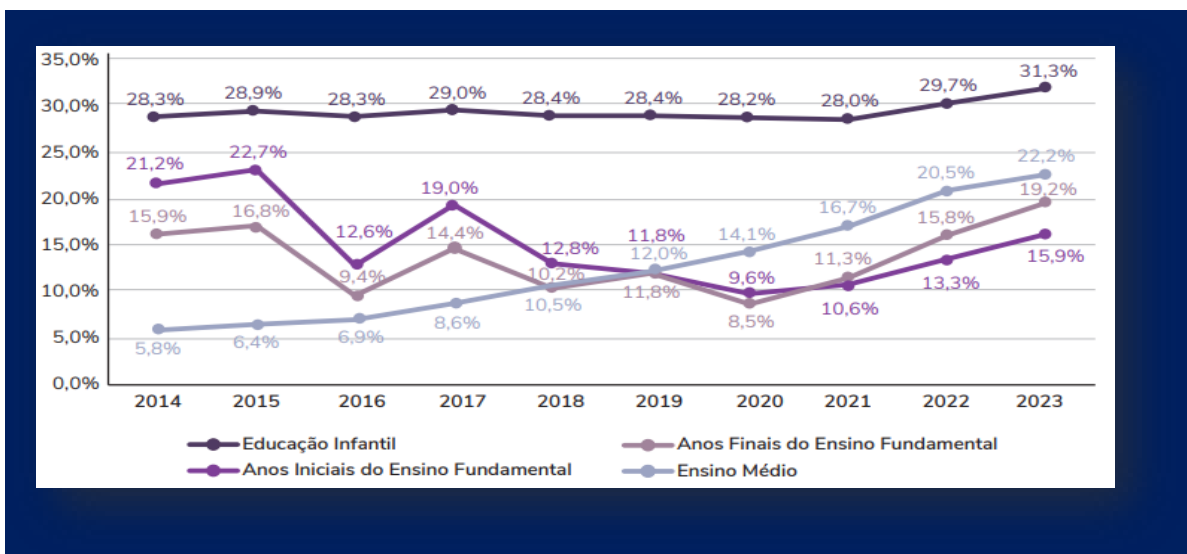
Gráfico 2 - Percentual de alunos de educação em tempo integral – Brasil – 2014-2023.



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023)

Ainda nessa meta, no gráfico 3, em 2014 a menor oferta de educação em tempo integral estava no ensino médio, realidade que foi se modificando a partir de 2017, o que coincide com a implantação da BNCC e as alterações na LDB nº 9.394/96, em seu art. 35, incluído com a homologação da Lei nº 13.415/17. As alterações com a reforma do ensino médio, essa etapa até 2023, passou a ser a segunda com maior oferta de ensino em tempo integral, conforme o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024, representado no gráfico abaixo.

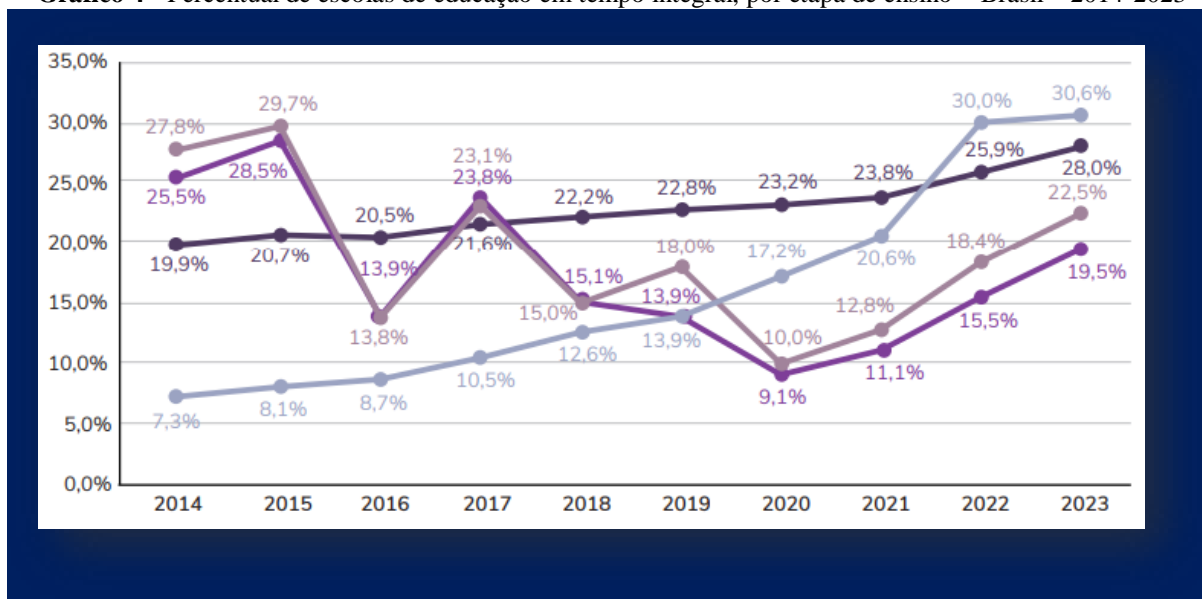
Gráfico 3 – Percentual de alunos de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023)

Acompanhando essa lógica, o gráfico 4 confirma que esse crescimento também se deu no número de escolas de ensino médio com atendimento em tempo integral, dentre todas as etapas da educação básica. O gráfico mostra que houve um salto progressivo de 23,3% no período de 2014 a 2023, ou seja, o atendimento passou de 7,3% de escolas de ensino médio em tempo integral, em 2014, para 30,6% em 2024.

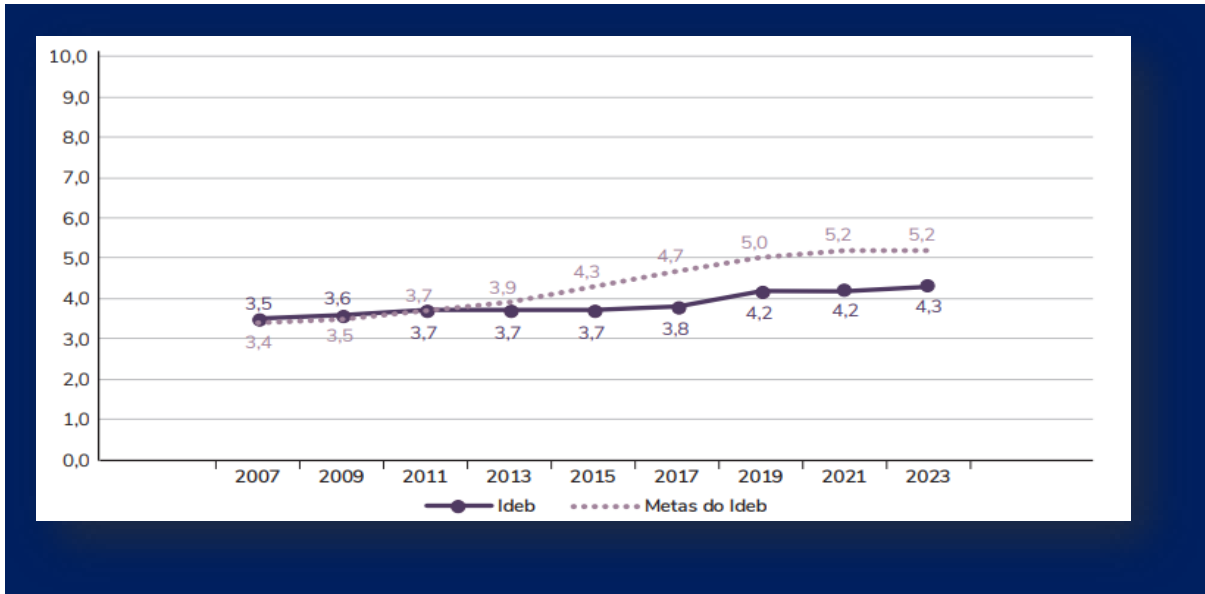
Gráfico 4 - Percentual de escolas de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023).

No entanto, um dado importante é que a proporção de escolas integrais foi muito maior do que o número de alunos atendidos. Isto é, enquanto a oferta de vagas cresceu 16,4%, o número de escolas com esse tipo de atendimento cresceu 23,3%. Isso pode ser justificado pela ampliação de alunos em escolas que eram de atendimento parcial, com a consequente redistribuição de estudantes na rede de ensino, ou ainda pela ampliação do número de escolas, com novas construções na rede; no entanto, o relatório não deixa essa informação clara.

No que se refere à Meta 7 — fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a seguinte média nacional para o Ideb no ensino médio (2015 - 4,3; 2017 - 4,7; 2019 - 5,0; 2021 - 5,2) —, temos o indicador demonstrado no gráfico 5, que fixa o Ideb para o ensino médio em 3,4 pontos em 2007, apresentando continuidade por três exames seguidos próxima ou igual à meta estabelecida. A partir de 2013, percebe-se que os resultados alcançados permaneceram na mesma média, como ocorreu em 2019 e 2021, ou houve leve evolução, como o acréscimo de 1 ponto em 2023. Outra análise a ser feita é que essa evolução, na prática, não conseguiu acompanhar a média definida para essa etapa de ensino.

Gráfico 5 - IDEB do ensino médio e metas fixadas no PNE – BRASIL – 2007-2023

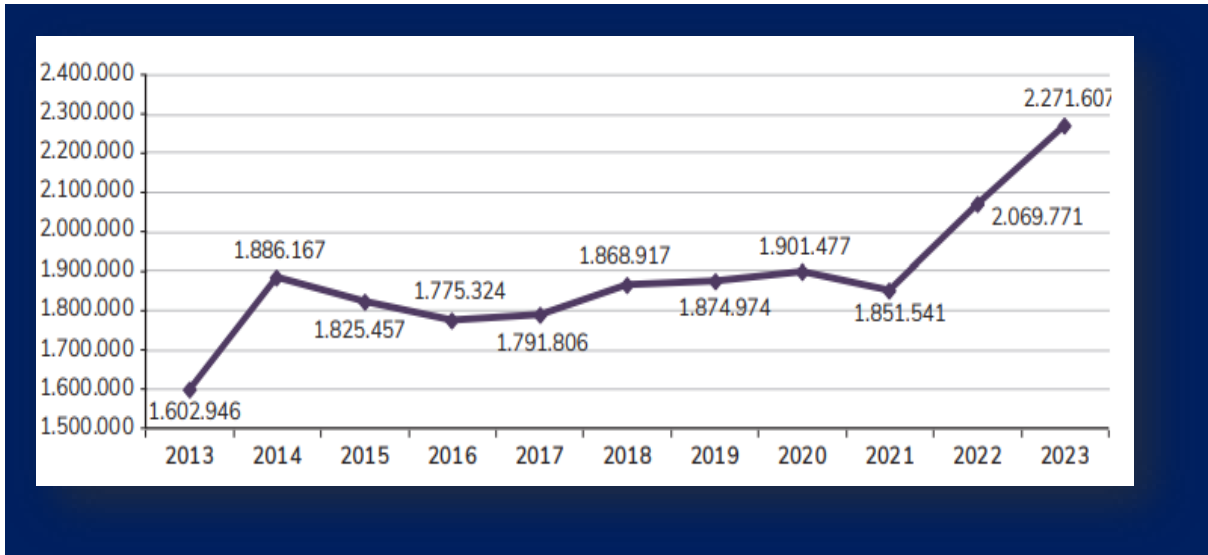
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Ideb/Inep (2007-2023).

Uma leitura que se faz necessária, mas que não está contida no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2024, é a apresentação de dados referentes à modalidade de ensino médio que elevou a média do IDEB de 2019 a 2023. Ou seja, com a reforma do ensino médio e a ampliação de escolas de tempo integral, seria importante dispor desse dado para que pudéssemos realizar uma interpretação mais detalhada da meta e, também, analisar se a política implantada vem prosperando. Aqui, refiro-me ao indicador da meta que está sendo analisado, uma vez que ele faz referência ao ensino médio de forma geral, não especificando se foi o ensino médio parcial ou integral que contribuiu para a elevação desse indicador. Por isso, consideramos esse dado relevante para a análise da política de ensino médio integral, que, sendo o foco desta pesquisa, nos permitiria avaliar se vem apresentando resultados positivos ou não. Outros fatores e elementos ainda precisam ser agregados para que a política, de fato, se consolide.

Quanto à Meta 11, que consiste em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, cinquenta por cento da expansão no segmento público, observa-se, no gráfico de matrículas dessa modalidade entre 2013 e 2023, que tal objetivo ainda não foi alcançado. Para isso, seria necessário atingir um total de 4.808.838 matrículas na educação profissional técnica de nível médio, número que não ultrapassou 2.271.067. Nessa configuração, em 2024, as matrículas deveriam ter sido ampliadas em 2.537.231, além do total alcançado em 2023. Nesse sentido, e também observando o gráfico 6, nota-se que houve uma estagnação entre 2014 e 2021, o que nos leva a concluir que, em um único ano, de 2023 para 2024, dobrar o número de matrículas parece algo bastante distante.

Quanto a essa estagnação, o Relatório do 5º Ciclo justifica que a pandemia da COVID-19 interrompeu o ciclo de crescimento.

Gráfico 6 - Matrículas em educação profissional técnica de nível médio – BRASIL – 2013-2023.



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023).

Essa análise é fundamental para discutirmos como as políticas públicas se entrelaçam e, aqui, especificamente, a reforma do ensino médio. Podemos perceber a elevação de matrículas no ensino médio, assim como o crescimento da oferta de vagas e de escolas de tempo integral, bem como a expansão da oferta do ensino técnico profissionalizante. No entanto, é notório que o governo não tem cumprido, ao longo do PNE, aquilo que lhe compete. Além disso, retomando Kuenzer (2010), destaca-se que, para que o PNE possa, de fato, cumprir suas finalidades, considera-se absolutamente necessária, no que se refere ao ensino médio, a realização de estudos e diagnósticos consistentes. Para isso, é fundamental o estabelecimento de uma base de dados devidamente tratada, que permita o acompanhamento dos indicadores de acesso, permanência e sucesso em séries históricas, articulados a dados de emprego e renda.

Cortes de gastos, um governo trilhando na contramão da educação, fechamento de escolas, desvalorização dos profissionais da educação, redução de verbas de programas e projetos que beneficiariam estudantes, professores e escolas, além da má distribuição de recursos. Enfim, nessa lógica neoliberal em que a educação pública é negada, mesmo sendo assegurada constitucionalmente como direito que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e que tem como princípio o padrão de qualidade, observa-se que tais garantias permanecem apenas no papel, não chegando à realidade concreta.

Ainda temos muito a percorrer e muitas lutas a travar para que a educação brasileira exerça seu verdadeiro papel.

2.3.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Assegurada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024, prorrogado até 2025, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida, segundo o Ministério da Educação, como um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Visa, ainda, à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018). Orienta que se trata de:

[...] um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BNCC, 2018, p.5)

Sua construção é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. No entanto, é preciso evidenciar que a BNCC se constituiu em um cenário marcado pela hegemonia do neoliberalismo, em que as políticas educacionais passaram a ser orientadas por princípios como eficiência, padronização e controle por resultados, atribuindo responsabilização às escolas e aos professores.

Nesse contexto, a BNCC assume o papel de instrumento normativo que padroniza currículos em escala nacional, ao mesmo tempo em que atende às demandas de organismos internacionais e do setor empresarial por indicadores comparáveis de desempenho educacional. Nessa configuração, as redes de ensino e, conseqüentemente, as escolas têm sua autonomia reduzida, além de se imprimir no currículo e na formação do estudante uma lógica gerencial e mercadológica, desviando o sentido da educação como direito social para uma perspectiva centrada em competências, habilidades e resultados mensuráveis.

Conforme assinala Caetano (2019), trata-se de um cenário em que o Estado, ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais, atua como importante criador de mercados, oportunizando novos negócios, sendo que as reformas educacionais passam a desempenhar papel relevante nesse contexto. O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade para os

problemas sociais. Nessa perspectiva, podemos inferir que o Estado reorienta suas ações a favor da lógica de mercado no campo educacional, substituindo critérios pedagógicos, sociais e democráticos por indicadores de eficiência, competitividade e desempenho, típicos da racionalidade empresarial, nos levando a questionar até que ponto essa lógica de mercado se materializa de forma homogênea em um país marcado por profundas desigualdades estruturais.

Embora o mercado seja progressivamente incorporado como eficiência de qualidade, essa lógica não se efetiva de maneira plena ou eficiente nos sistemas públicos de ensino. Ao contrário, ela pode intensificar desigualdade, ao responsabilizar escolas e sujeitos por resultados que desconsideram suas condições concretas de funcionamento. A adoção de parâmetros empresariais na educação tende a produzir uma visão de modernidade, contudo, sem enfrentamento dos problemas históricos de financiamento, valorização e infraestrutura.

Dessa forma, compreender a BNCC para além de uma política pública, reconhecendo-a como um documento que orienta o currículo escolar, implica entender as tensões que se firmaram durante e após sua elaboração, o contexto em que se insere, o que ela representa, seus impactos sociais e os interesses que a compõem. Assim, podemos perceber os interesses ideológicos nela presentes e como estes afetam o tema desta discussão. Desse modo, uma breve abordagem em torno da BNCC suscitará elementos para melhor adentrar o campo de discussão da pesquisa.

O pensamento neoliberal é difundido por organismos internacionais que orientam diretrizes educacionais, como, por exemplo, na criação e implementação de modelos de gestão pública, na avaliação da qualidade do ensino e no desenvolvimento de políticas para formação de professores, exercendo grande influência no alcance das metas do Plano Nacional de Educação, dentre outros aspectos. Dentro desse conjunto de organismos internacionais, podemos destacar alguns, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial da Saúde (OMS).

Ao apoiar instituições privadas, o Banco Mundial também fortalece as empresas que atuam na área educacional. Privatiza-se tudo o que for possível no interior da educação e da escola (Caetano, 2016; 2018). Nessa perspectiva, em sua construção, a BNCC contou com a participação de grandes aliados do empresariado nacional, que compunham o Movimento Pela Base (MPB), no qual se destacam a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Inspirare, a Fundação Santillana e a Abrelivros, entre outros. Essas instituições têm em comum relações com o movimento Todos

pela Educação, um *think tank* voltado à educação, ligado à rede latino-americana Reduca, conforme apontado por Caetano (2019).

Nesse contexto de discussão da BNCC, Araújo (2021) nos sinaliza que a Reforma do Estado interferiu diretamente no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, bem como na gestão escolar pública. A relação entre o público e o privado sutilmente vem sofrendo novos contornos ao inserir as características próprias do mercado na gestão pública.

No campo das instituições, Caetano (2019) afirma que essas organizações oferecem todo tipo de soluções para a educação pública. Elas lançam no mercado diversos materiais, especialmente destinados à rede pública, da educação infantil ao ensino médio: programas, livros didáticos, *softwares*, plataformas digitais, formação de professores, além da contratação de consultores para diferentes tipos de serviços na educação.

Nessa conjuntura, a clareza quanto à participação da sociedade civil, dos profissionais da educação e dos professores foi de pouca relevância, tendo em vista o contexto e o poder econômico em torno de sua construção. Essa percepção vai ao encontro do que pensam Aguiar e Dourado (2018), que afirmam que:

No Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada. (2018, p. 39).

Os autores ainda esclarecem que, após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompeu com a legalidade democrática no Brasil, no momento em que deveria ocorrer a materialização do Plano, passaram a ocorrer retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de um amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e a lógica mercantil fazem-se presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Nessa perspectiva, há que se concordar com Aguiar e Dourado (2018) que a BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como uma proposta pedagógica nacional para a

concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizam a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e a diversidade. Isso requer, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino e a participação das instituições educativas, de seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e ao cumprimento dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2009a). A participação dos educadores, estudantes, pais e da comunidade em geral seria a base para se construir um documento que contemplasse a realidade local, cultural, social e econômica da sociedade brasileira, assim como correspondesse às suas expectativas, e não à ideologia e aos padrões da iniciativa privada.

Nessa lógica, a BNCC se estrutura, como dizem os autores Aguiar e Dourado (2018), como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e o reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Na mesma linha de pensamento, Leal e Lima (2021), sinalizam que a BNCC se consolidou como um documento que não deixa claro qual seja seu referencial teórico. No entanto, é possível, por meio da leitura de seu texto, identificar indícios da concepção pedagógica que o fundamenta — a Pedagogia das Competências. Um dos conceitos presentes na BNCC e que embasa sua constituição é o de competências. De acordo com o próprio documento:

Na 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, 2017, p. 8).

Para além das competências e habilidades de cada área do conhecimento e dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, o documento orienta que uma parte flexível, de modelo diversificado, deverá ser organizada e ofertada sob diferentes arranjos curriculares, de acordo com as especificidades locais, considerando as capacidades efetivas dos sistemas de ensino para flexibilizar a organização curricular do Ensino Médio, com condições de abertura de campo de escolha pelos estudantes. Para além das competências específicas, as competências

gerais assumem um papel central nesse contexto da BNCC, pois orientam a formação integral do estudante, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida em sociedade.

Essas competências, que perpassam todas as áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — e que também dialogam com a parte diversificada do currículo, materializam-se nas possibilidades de integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas, favorecendo o protagonismo juvenil, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação cidadã.

Entretanto, a implementação dessa organização curricular também tem suscitado debates e questionamentos no campo educacional, sobretudo quanto às condições reais de oferta dos itinerários formativos, às desigualdades entre as redes de ensino e à possibilidade de que a ampliação da parte diversificada nem sempre se traduza, na prática, em efetivas escolhas para todos os estudantes. Assim, embora a proposta busque promover maior flexibilidade curricular e o protagonismo juvenil, entendemos que também caminha para uma secundarização dos conteúdos, colocando importantes disciplinas e conhecimentos em segundo plano. Ademais, sua concretização depende das condições estruturais, pedagógicas e formativas das escolas, o que evidencia a necessidade de análises críticas sobre os limites e as potencialidades dessa articulação entre as áreas do conhecimento e a parte diversificada do currículo do Ensino Médio. Sobre essa vertente, nos respaldamos em Almada (2019), ao considerar que:

As secundarizações dos conteúdos de ensino começaram a se manifestar nas escolas brasileiras a partir da adoção da concepção pedagógica chamada formação reflexiva. É importante frisar que para os defensores dessa concepção, os conhecimentos mais importantes são aqueles aprendidos espontaneamente, portanto, devem ser mais valorizados do que aqueles adquiridos pela mediação do professor. Vários pesquisadores (Duarte, 2007, 2003; Facci, 2004; Martins, 2009) têm denunciado os princípios pedagógicos dessa concepção por entenderem que ela defende a formação humana desligada do contexto histórico em que os estudantes estão inseridos e apontam uma autoformação.

À sombra do discurso de garantir a formação integral do aluno brasileiro, unindo conhecimento acadêmico a habilidades sociais, emocionais e culturais para o século XXI, a BNCC apresenta as 10 competências gerais:

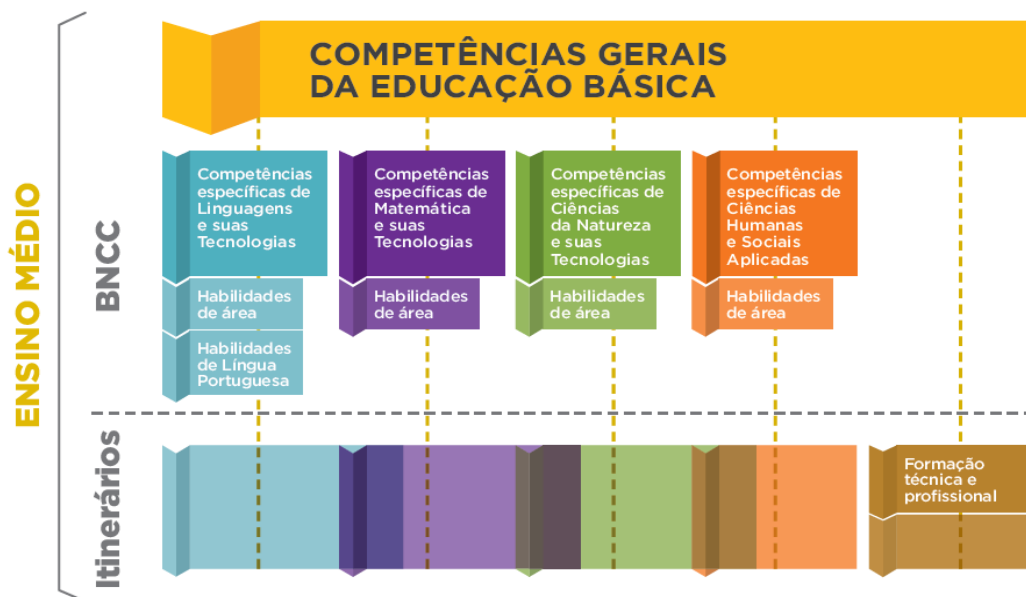
[...] visando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho, define um conjunto

de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada pelos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica (2018, p.13).

É sob a vertente estratégica de promover uma formação integral, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade, que a BNCC lança o ensino por competências como fundamento orientador da Educação Básica. Contudo, cabe mencionar que essa centralidade nas competências tem apontado para o deslocamento do foco do conhecimento sistematizado para a mobilização de saberes voltados à resolução de problemas e à adaptação a diferentes contextos, alinhados às demandas contemporâneas de flexibilidade e produtividade associadas ao mundo do trabalho.

Para melhor elucidar o que propõe a BNCC, apresentamos, na Figura 1, a forma como está organizada a estrutura do ensino médio, conforme o documento orienta. Mobilizadas como fontes de pesquisa, as imagens servem de base para nossa análise, uma vez que permitem problematizar e evidenciar elementos presentes no contexto investigado.

Figura 1: Esquema de organização do Ensino Médio



Fonte: BNCC Ensino Médio (2018).

Contudo, embora a proposta baseada no ensino por competências esteja fundamentada na perspectiva de uma formação integral e no desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos, ela também dialoga com demandas contemporâneas do mundo do trabalho e com uma lógica de formação voltada à adaptabilidade e à produtividade. Nesse sentido, emerge um debate no campo educacional acerca dos limites dessa abordagem, questionando em que medida a centralidade das competências pode deslocar o foco do conhecimento sistematizado e reduzir a função social da escola a uma preparação para atender às exigências do mercado, tensionando,

assim, o ideal de formação crítica, emancipatória e socialmente comprometida, defendido por diferentes correntes da educação.

2.3.3 A atual política do ensino médio: Lei 13.415/2017, o que é e como ela se estrutura

No processo de redemocratização do Brasil, a Constituição de 1988 já previa uma Lei de Diretrizes e Bases com diretrizes voltadas para a organização do ensino. Somente onze anos depois tivemos a Lei nº 9.394/96, que, em sua versão original, já previa o ensino por competências e uma formação básica comum, conforme consta no art. 9º, inciso IV: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Outro ponto elucidado na Lei nº 9.394/96, no Artigo 26, estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Vinculada ao ensino por competências, a LDB prevê a formação do cidadão com vistas ao trabalho e à cidadania, bem como a elaboração de uma base nacional comum.

Como palco de várias disputas e reformulações, o ensino médio, argumentava-se da necessidade de reformulá-lo, de modo que tivesse a “cara” do jovem e atendesse às expectativas da contemporaneidade, na contramão de um modelo projetado há décadas e desenvolvido até então encontrava-se arcaico e fora do âmbito do crescimento econômico do país e tampouco acompanhava o desenvolvimento social e tecnológico da atualidade. Para isso, essa reformulação teria que ser urgente, como nos dizem Motta e Frigotto:

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (Motta e Frigotto, 2017, p. 3)

Em outro viés, Araújo, Silva e Both (2022) nos esclarece que “é essa ideia contemporânea da Teoria do Capital Humano, que toma a educação como fator de “alavancagem econômica” e não de desenvolvimento humano e social. Em síntese, buscam o mercado e o Movimento Todos pela Educação, por meio do “novo ensino médio”, formar o homem competitivo e ampliar o mercado da educação e a educação de mercado. Recomenda, para isso, entre outras coisas, a articulação entre currículo e o futuro dos jovens, considerando a condição social atual.

Novas tensões na dinâmica de estruturação da última etapa da educação básica tem se levantado e, nessa lógica, Santos, Sampaio e Lima (2023) dizem que:

As disputas e tensões [...] repercutem no modo como as políticas educacionais são institucionalizadas por meio de documentos oficiais. Nesse sentido, os conflitos decorrentes dessa dinâmica complexa advêm, principalmente, das diferentes e antagônicas concepções de homem e de mundo defendida por cada um desses grupos. Sendo assim, o produto construído nesse movimento decorre da tessitura dos conflitos componentes da vida social cotidiana dos envolvidos, bem como da influência de aspectos ideológicos, políticos, culturais e econômicos na edificação e na consolidação do direito. (Santos, Sampaio e Lima, 2023, p. 3)

É nesse campo que a mais recente reforma do ensino médio também se estrutura, em campos de tensões cujas percepções ideológicas se contrapõem, mas que se efetivou e se efetiva.

A última etapa da educação básica é um tema que há muito tempo vem sendo discutido e que ainda não tem uma identidade definida. Em um momento, caminha na direção do mercado de trabalho; em outro, além do mercado de trabalho, volta-se à universidade, onde se busca o aprofundamento do que foi abordado no ensino fundamental. Enfim, não se clarifica exatamente o papel do ensino médio.

Categorizando Carneiro (2012), é melancólico perceber que o paradoxo semântico e sociopedagógico de um Ensino Médio que funciona sem funções demarcantes do ciclo terminal da educação básica remete à constatação da falta de uma compreensão ampliada e potencializada de educação básica. Essa circunstância, aliás, torna o Ensino Médio quase sempre uma opção, dado que é percebido como mera etapa de transição no ciclo de escolarização essencial. Sob essas considerações, é que o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade. O caráter difuso e pouco definido do ensino médio, frequentemente marcado por uma crise de identidade, ora voltado para a preparação para o ensino superior, ora para a preparação para o mundo do trabalho, o que acaba por não consolidar nem uma coisa nem outra. Tal como se apresenta, ele é, de fato, um terreno sombrio, o que contribui para sua

desvalorização social e para a percepção de que se trata apenas de uma etapa intermediária, esvaziada de sentido formativo mais amplo. O desafio, portanto, é como transformar essa confusão em clareza.

Nesses termos, é pertinente elucidar que, a partir da Lei nº 9.394/1996, ao longo de seus vinte e um anos, o novo ensino médio veio tomando forma conforme orienta a lei, consolidando-se apenas em 2017, quando a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) sai das legislações, do papel, e se torna realidade. Ainda hoje, em 2025, diante de manifestações de insatisfação e da pouca relevância atribuída aos componentes de formação geral em detrimento de componentes flexíveis, somadas à mudança de governo federal, essa estrutura continua em movimento e sendo reformulada. Para isso, muitos debates e tensões ocorreram e ainda estão em curso. O certo é que sucessivas alterações foram necessárias na própria LDB nº 9.394/96 para que a reforma chegasse à configuração atual.

No pós-golpe da retirada da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assume o governo, reacendendo uma ofensiva neoliberal e desarticulando todo um processo de construção em torno do ensino médio, cuja visão ultrapassava as barreiras do ensino técnico aligeirado e tecnicista. Por outro lado, o governo interino, com uma visão retrocessa e reducionista em relação ao que vinha sendo construído, articula uma nova denominada reforma, que, no entanto, não passa de retomadas daquilo que Ramos e Frigotto (2016) denominam de contrarreforma³, pois exclui, em quantidade e qualidade, conteúdos significativos na formação dos estudantes do ensino médio.

A propósito contextual, a reestruturação do ensino médio foi ensaiada com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que posteriormente foi convertida no Projeto de Lei nº 34/2016 e, por conseguinte, transformada na Lei nº 13.415/2017. De acordo com a redação da MP, instituiu-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando 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 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de outras providências.

³ Aqui utilizo o conceito tendo por base as concepções trazidas por Ramos e Frigotto (2016), que dizem utilizar o termo contra-reforma para definir a medida em curso, ao invés de “reforma”, seguindo Coutinho (2012), quando este argumenta que o neoliberalismo busca apresentar como “reformas” o que são, na verdade, contra-reformas. Explica o autor que, para Gramsci, a contra-reforma é uma pura e simples “restauração”. Diferenciando-se do conceito de revolução passiva – que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) e de renovação (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes), na contra-reforma não existe o momento da renovação, mas sim, precisamente, o velho.

No que se refere à MP nº 746/2016, que institui a Política de Fomento, previu-se o ensino em tempo integral, priorizando a ampliação do tempo escolar como estratégia para despertar maior interesse dos estudantes pelos estudos, reduzir a evasão nessa etapa e aprofundar seus conhecimentos. Visando ampliar o tempo escolar no ensino médio, instituiu-se a Política de Fomento para a implementação das escolas de tempo integral, a qual prevê o repasse de recursos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os Estados e o Distrito Federal, por um período máximo de quatro anos por escola, contado a partir da implementação do ensino médio. Contudo, a medida também aponta para uma reforma curricular na última etapa da educação básica, propondo um currículo mais efetivo, voltado à inclusão de novos componentes curriculares com base no ensino por competências, a partir dos itinerários formativos e do Projeto de Vida, prevendo a formação integral do estudante.

É importante salientar, que falar da reforma do ensino médio nas escolas com atendimento em tempo integral é inerente a falar de escola de fomento, pois a MP que institui a política de fomento e que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 destina tais providências às escolas de ensino médio em tempo integral. Nesse aspecto, é importante esclarecer que, embora se retomem as discussões sobre o fomento, não irei adentrar no campo do financiamento, da estrutura ou da formação, pois isso conduziria a outro grande campo de discussão. Assim, quando fazemos referência ao fomento, conforme identificado na Lei, reportamo-nos às escolas de ensino médio com atendimento em tempo integral.

A referida MP nº 746/2016 muito criticada, não proporcionou a participação popular nem o diálogo com a sociedade civil, o que levou à ocupação de escolas em diversos estados brasileiros. No entanto, contou com apoio em peso de grupos de empresários que atuam como empreendedores junto às políticas educacionais; dentre esses grupos, citam-se Todos Pela Educação e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além de instituições e organizações como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Itaú Social e Falconi Educação. Nesse sentido, fica nítido que a medida foi imposta de forma abrupta, de cima para baixo, com participação da elite empresarial, mas sem passar por um processo de discussão democrática prévia com educadores, estudantes, pais e especialistas, público diretamente envolvido no processo de formação nessa etapa de ensino. Como consequência, esse processo fragiliza o princípio da gestão democrática previsto na própria legislação educacional, ao desconsiderar a escuta e a participação dos sujeitos escolares na construção das políticas públicas. Além disso, reforça a influência de interesses na construção de políticas públicas. Além disso, reforça a influência de interesses privados na definição dos

rumos da educação básica, o que pode comprometer a garantia de uma formação crdítica, ampla e socialmente referenciada para os estudantes do ensino médio.

Já convertida e sancionada na Lei nº 13.415/2017, seu teor legal modifica as projeções para a última etapa da educação básica, abrindo campo para arranjos curriculares, restringindo o currículo obrigatório a apenas dois componentes curriculares e expandindo a carga horária para os itinerários formativos, assim como reduzindo a carga horária de componentes curriculares que possibilitam uma formação crítica do mundo e abrindo espaço para o notório saber e para a ampliação da carga horária escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, no pensamento de Ferreira e Paim (2018 *apud* Deschamps), destacam-se quatro pilares da Lei nº 13.415/2017: flexibilização curricular; maior articulação com a educação profissional dentro do currículo regular do ensino médio; foco na educação integral (competências socioemocionais); e educação em tempo integral. Os autores tratam da regulamentação da lei da reforma do ensino médio, salientando que somente o programa de fomento de escolas em tempo integral foi regulamentado. Outra percepção, bastante contundente, é a de Vasconcelos e Frigotto (2023), que consideram que essa lei alterou significativamente o currículo do ensino médio, efetivando uma contrarreforma que estabeleceu uma regressão ao tempo da não equivalência dos ramos de ensino na década de 1940, mediante os itinerários formativos.

Com as alterações sofridas na LDB pela Medida Provisória nº 746, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio entrou em curso, tornando-se um documento efetivo. Além disso, para que o ensino médio mudasse de “cara”, a MP foi convertida, após sua edição, na Lei nº 13.415, homologada em 16 de fevereiro de 2017, que apresenta as diretrizes para a reestruturação do ensino médio. A Lei nº 13.415/2017,

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

E, no contexto da reformulação do ensino médio, Motta e Frigotto (2017) afirmam que partem do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída de caráter ideológico instrumental, ela é conduzida como

um processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, mas sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Contudo, a lei que regulamentou a reforma do ensino médio no Brasil baseia-se na ampliação da carga horária, distribuída entre a formação geral básica e os itinerários formativos, ou seja, na flexibilização dos percursos, buscando o protagonismo dos jovens e uma reorganização sistêmica do currículo, do ponto de vista pedagógico, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a implementação da reforma do ensino médio em todo o território nacional ocorreu com base nessa divisão curricular entre a base nacional comum e os itinerários formativos, denominada flexibilização curricular, tendo por base o ensino por competências.

O conjunto de mudanças provocado pela Lei nº 13.415/2017 abriu espaço para muitos debates e embates, principalmente pela desconstrução de um ensino que abria perspectivas mais promissoras para os jovens, na medida em que minimizava o distanciamento educacional entre classes. Ou seja, passou a se basear em um pensamento retrógrado, conservador e economicista, voltado ao atendimento das expectativas de mercado (capitalismo), estruturando-se em uma cultura imediatista, fragmentada e superficial, eximindo, assim, o jovem de uma formação científica, política, ética e social.

A negligência, a incoerência e a grande disparidade na lei também se evidenciam pela não observância das condições necessárias para o desenvolvimento da extensa carga horária no eixo da flexibilização curricular, especialmente para atender às expectativas dos estudantes residentes em pequenos municípios brasileiros, onde não há como ampliar ou aprofundar esses conhecimentos em escolas técnicas específicas ou com profissionais com formação adequada, em virtude da falta de oferta, tanto pela ausência de escolas quanto de profissionais especializados.

Esses embates não se estabeleceram somente na implantação da lei, mas se postergaram até que, em 2024, ela foi reformulada, o que originou novas mudanças introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, que passou a vigorar a partir de 2025.

No entanto, até se chegar a essa reformulação mais recente do ensino médio, ocorreram novos embates entre Estado e educação, realizados no Congresso Nacional, que requereu a realização de audiências públicas com a participação da sociedade, gestores e empresários. Algumas das argumentações situaram-se no panorama de que a lei estimulava uma lógica

empresarial, favorecia a presença de instituições privadas no ensino público, tratava o estudo como objeto de competitividade no mercado de trabalho, e não como formação crítica e consciente, além de promover um currículo fragmentado, a matrícula do ensino técnico desvinculada do ensino médio, conhecimentos superficiais devido ao esvaziamento de alguns componentes e o excesso de itinerários no currículo.

Durante o governo neoliberal de Jair Bolsonaro, que deu continuidade ao modelo de ensino médio iniciado pelo ex-presidente interino Michel Temer, evidenciaram-se, além de cortes orçamentários em todas as etapas da educação, políticas com foco no ensino técnico-profissionalizante, voltadas a preparar o filho da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, enquanto a universidade permaneceria como destino do filho da elite brasileira. Defendia-se, ainda, o ensino a distância e o modelo de escolas cívico-militares.

A crise, a insatisfação e a pressão instituídas com o ensino médio em vigor levaram o novo governo, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a abrir uma consulta pública, por meio da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023b), para definir novos caminhos para o ensino médio.

O resultado da consulta levou a algumas alterações na lei, mas não atendeu de forma ampla aos anseios de educadores, pais, estudantes e movimentos sociais. Foi considerada um avanço pelo atendimento de algumas deliberações, como a redução da carga horária. No entanto, a nova lei continua mantendo aspectos importantes da legislação anterior que precisavam de revisão, mas permanecem sem atender às expectativas de quem realmente faz a educação no país. Alguns artigos das leis permanecem sob o crivo de políticos e atendendo às expectativas do empresariado. Nessa conjuntura, em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945 foi homologada, trazendo a reestruturação da política do ensino médio, com algumas alterações na LDB vigente e, conseqüentemente, modificações na Lei nº 13.415/2017. A Lei, então,

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

Nesse sentido, as alterações promovidas entraram em vigor de forma gradual já em 2025, minimizando alguns prejuízos, como os relacionados à carga horária, aos componentes curriculares obrigatórios e aos itinerários formativos.

No quadro 4, representamos como ficou estruturado o ensino médio com a reforma após as alterações na LDB nº 9.394/1996, por meio da Lei nº 13.415/2017 e da Lei nº 14.945/2024.

Consideramos que as alterações configuram e evidenciam a reorganização curricular, redefinindo a distribuição da carga horária e os percursos escolares dos estudantes. Essa arquitetura do ensino médio, ao mesmo tempo que propõe inovação e diversificação, revela contradições que impactam diretamente a garantia do direito a uma formação integral e socialmente diferenciada.

Quadro 4: Reforma do Ensino Médio na LDB nº 9.394/1996 após alterações pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024.

CATEGORIA	LEI Nº 13.415/2017	LEI Nº 14.945/2024
CARGA HORÁRIA ENSINO MÉDIO REGULAR	1.800 horas de Formação Geral Básica (FGB) 1.200 horas de Itinerários Formativos	2.400 horas de Formação Geral Básica (FGB) 600 horas de Itinerários Formativos
CARGA HORÁRIA ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	Possibilidade de articulação com a formação técnica e profissional dentro dos itinerários formativos.	2.100 horas mínimas de Formação Geral Básica (FGB) 300 horas da FGB destinadas ao aprofundamento relacionado à formação técnica 1.200 horas destinadas à formação técnica profissional.
CARGA HORÁRIA ANUAL	Carga horária mínima anual de 1.000 horas , podendo ser ampliada progressivamente.	Mantém a carga mínima anual de 1.000 horas , com previsão de ampliação progressiva para até 1.400 horas anuais .
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	Língua Portuguesa e Matemática obrigatórias nos três anos do ensino médio. A BNCC define aprendizagens essenciais nas quatro áreas do conhecimento.	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Outras línguas poderão ser ofertadas, preferencialmente o Espanhol , conforme a realidade local.
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Definidos pelos sistemas de ensino e organizados em cinco eixos: <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e suas tecnologias • Matemática e suas tecnologias • Ciências da Natureza e suas tecnologias • Ciências Humanas e Sociais Aplicadas • Formação Técnica e Profissional 	Oferta obrigatória de pelo menos dois itinerários formativos pelas redes de ensino. Cada itinerário deverá aprofundar ao menos uma área do conhecimento ou formação técnica e profissional . Exceção para escolas de educação profissional , que possuem organização curricular própria.

Fonte: Elaborado pela Autora. Dados coletados nas Leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024

A comparação entre as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e as revisões promovidas pela Lei nº 14.945/2024 evidencia um movimento de reconfiguração da política curricular do ensino médio brasileiro. Enquanto a reforma de 2017 ampliou significativamente o espaço destinado aos itinerários formativos, reduzindo a carga horária da formação geral

básica para 1.800 horas, a revisão de 2024 buscou recompor parte dessa formação comum ao elevar a carga mínima da formação geral básica para 2.400 horas e reduzir os itinerários para 600 horas. Tal mudança responde, em grande medida, às críticas formuladas por pesquisadores, entidades educacionais e redes de ensino, que apontavam riscos de fragmentação curricular, desigualdades na oferta dos itinerários e enfraquecimento da formação comum dos estudantes.

O currículo escolar constitui-se como um campo construído historicamente, atravessado por tensões nas quais o conhecimento se articula às relações sociais de produção e ao mundo do trabalho, conforme apontam as abordagens críticas do currículo. Sacristán (1998) diz que currículos voltados estritamente para a formação profissional ou para demandas do mercado de trabalho podem comprometer a dimensão crítica e emancipatória da educação, porque subordinam a escola a interesses externos à formação integral dos estudantes. Contudo, nenhuma formação deve sobrepor a formação integral do estudante para tanto o currículo deve articular a formação crítica, sem subordinar nenhuma dimensão, tão pouco negar do trabalho como princípio educativo, mas de evitar a lógica mercadológica.

Nessa perspectiva, o currículo não se limita à seleção neutra de conteúdos, mas configura-se como um espaço de disputa política e ideológica, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Nesse processo vemos que se estabelece uma permanente relação de poder, na qual determinadas concepções de conhecimento são legitimadas em detrimento de outras, refletindo em interesses hegemônicos e condicionantes econômicos, culturais e sociais, como nos diz Frigotto (2016), “o currículo escolar não é neutro; ele é atravessado por relações de poder e interesses sociais, sendo uma forma de mediação entre o mundo do trabalho e a formação humana, em que certas concepções de conhecimento se consolidam em detrimento de outras” (p. 234).

O currículo do Ensino Médio passou a expressar, de forma mais explícita, as contradições entre uma proposta de formação integral, crítica e emancipatória e uma formação com ênfase em itinerários formativos orientados por concepções utilitaristas do conhecimento e de mercado.

Essa formação evidencia os limites, interesses e o negacionismo da reforma frente ao compromisso histórico da educação pública com a formação ampla da juventude. Nesse contexto, Frigotto (2016) alerta que a flexibilização curricular, embora apresentada como uma estratégia de personalização e protagonismo juvenil, frequentemente atua para fragmentar o currículo e condicionar as escolhas dos estudantes às possibilidades materiais das escolas e às demandas do mercado de trabalho, comprometendo a formação geral e crítica que deve ser assegurada pelo ensino médio. Contudo, não deve ser analisado apenas como imposição

estrutural, mas também como prática em disputa no chão da escola. Nessa linha, Laval (2019) e Frigotto e Motta (2017), assinalam que esse modelo tende a subordinar a formação escolar a uma lógica gerencial e instrumental, deslocando o sentido da educação como direito social e processo de formação integral.

Nessa perspectiva, a flexibilização do currículo não implica, necessariamente, a ampliação das possibilidades formativas, podendo resultar na fragmentação do conhecimento e no empobrecimento da formação oferecida aos estudantes da rede pública, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais e limitações materiais. Para tanto, ao organizar o ensino em itinerários formativos e reduzir a centralidade da base comum, tende-se a fragmentar o currículo e a condicionar a trajetória dos estudantes às possibilidades materiais das escolas, comprometendo a formação geral e crítica que deveria caracterizar o ensino médio. Nessa linha, tende a aprofundar as desigualdades regionais, o que intensifica assimetrias entre redes, escolas e territórios. Assim, mais do que homogeneizar o sistema, essa lógica contribui para sua maior heterogeneidade.

É nesse contexto da flexibilização curricular e dos itinerários formativos que se alargam as atuais discussões e debates em torno do currículo do ensino médio. Evidentemente, a flexibilização traz consigo uma movimentação que altera a dinâmica da escola, pois exige um trabalho integrado, interdisciplinar, bem como formação inicial e continuada dos professores para atuarem dentro dessa lógica.

O que tem se observado é que as alterações curriculares no ensino médio — como a atuação docente em itinerários formativos que envolvem componentes curriculares fora de sua área de formação e a redistribuição da carga horária, minimizando os componentes do currículo comum — têm sido amplamente criticadas por professores, pela sociedade e por intelectuais, devido à falta de formação, à redução do tempo dedicado às disciplinas básicas e, conseqüentemente, ao comprometimento da formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a flexibilização em favor dos itinerários formativos reforça as desigualdades entre escolas, uma vez que nem todas dispõem de estrutura e profissionais preparados para oferecer todas as opções, limitando, efetivamente, a autonomia estudantil. Portanto, o que se percebe com a contrarreforma, já mencionada por Ramos e Frigotto (2016), é que ela direciona essa etapa da educação básica para a ampliação e reprodução das desigualdades já existentes, pois amplia e dificulta os caminhos dos estudantes com maiores dificuldades econômicas na inserção no Ensino Superior. Como destaca Araújo (2019), a reforma prega uma suposta articulação entre o currículo e o futuro dos estudantes, mas, na prática, calcifica desigualdades educacionais diretamente ligadas às desigualdades sociais.

Portanto, essa calcificação não ocorre somente no acesso ao currículo, mas também na própria construção das expectativas de futuro dos estudantes. Em contextos de baixa oferta de itinerários, o chamado projeto de vida tende a ser limitado pelas condições objetivas da escola. Dessa forma tendemos a colocar que a reforma não somente reproduz as desigualdades, mas também atua na regulação das aspirações juvenis, restringindo horizontes formativos, especialmente nos pequenos centros e nas escolas.

Os debates aflorados em torno das mudanças no currículo dos itinerários formativos do ensino médio, iniciadas no governo neoliberal do presidente Jair Messias Bolsonaro, marcado por desmandos e pelo negacionismo científico, levaram o atual governo, de Luiz Inácio Lula da Silva, a publicar a Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Essa iniciativa teve como objetivo abrir diálogo com gestores dos sistemas de ensino, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, os estudantes, os pesquisadores e especialistas do campo da educação, bem como com a sociedade civil.

A luta pela reestruturação do ensino médio culminou na Lei nº 14.945/2024, que ampliou a carga horária da Formação Geral Básica, retomando a carga horária de alguns componentes curriculares, e regulamentou a oferta mínima de itinerários formativos. Ainda assim, tem sido objeto de críticas fundamentadas na literatura educacional. Segundo Frigotto (2016), mesmo quando há, formalmente, expansão de conteúdos essenciais, a flexibilização curricular e a vinculação do ensino médio às demandas do mercado podem fragmentar a formação e reproduzir desigualdades, uma vez que a “escolha” dos itinerários depende das condições materiais das escolas e das redes de ensino. Outro ponto referente à escolha do estudante, que também consideramos problemático, esbarra na oferta e fica atrelado à lotação dos professores, o que sinaliza implicações decorrentes da falta de autonomia da escola na elaboração dos itinerários, que, por vezes, já vêm prontos para o professor executar ou, ainda, pela falta de profissionais, fazendo com que o mesmo itinerário seja ofertado em várias turmas devido à área de atuação do docente.

Nesse contexto, o discurso de protagonismo juvenil e de personalização das trajetórias muitas vezes funciona como uma justificativa ideológica, mascarando a priorização de trajetórias de formação instrumental em detrimento de uma educação ampla e crítica, aprofundando a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro.

Enxergamos, portanto, que essa concepção se apresenta, formalmente, como uma resposta às críticas históricas dirigidas ao Ensino Médio brasileiro, cuja renovação era urgente, especialmente no que se refere à sua rigidez curricular e ao distanciamento das realidades

juvenis. A oferta de itinerários formativos depende das condições de cada sistema de ensino, a “escolha” ou o “projeto de vida” do estudante acaba sendo moldado pelo que estiver disponível em sua rede escolar, seja por limitações estruturais, comuns à maioria das escolas públicas, seja pela falta de profissionais ou instituições aptas a atuar nos itinerários. Nesse sentido, é evidente que os grandes centros urbanos se favorecem dessa oferta, devido ao amplo leque de possibilidades de itinerários, tendo em vista que o estudante pode transitar entre escolas, conforme previsto em lei, e cursar aqueles que correspondem às suas expectativas formativas. Nesse mesmo entendimento, as escolas particulares também se favorecem em relação às escolas públicas.

Quanto aos pequenos centros, essa oferta limita a escolha do estudante, obrigando-o a trilhar os itinerários disponíveis, sem opção de escolha na linha de formação que deseja seguir, pois o número de escolas que ofertam o ensino médio é reduzido, dificultando que o estudante encontre alternativas que atendam aos seus anseios. Outra questão a ser considerada refere-se aos centros de formação profissionalizante estabelecidos em parceria com outras instituições de ensino, conforme prevê o § 2º do artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, que estabelece que a oferta de formação técnica e profissional, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. Essas possibilidades se apresentam como oportunidades para os estudantes cursarem determinados itinerários; contudo, em nossa observação, também se concentram em alguns grandes centros urbanos.

Essa abertura na lei para a oferta de ensino profissionalizante nas unidades escolares faz com que, mesmo havendo organização da escola e do currículo para atender ao que a legislação prevê, haja limitação na oferta dos itinerários, uma vez que o curso profissionalizante demanda itinerários na área de formação do curso ofertado. Assim, mais uma vez, os estudantes de pequenos municípios ficam à margem de seguir itinerários coerentes com a linha formativa que desejam. Isso sem considerar que, para ofertar cursos profissionalizantes, são necessários profissionais habilitados, além de formação inicial e continuada para atuação nos itinerários formativos específicos.

Nessa conjuntura, entendemos que a equidade não é um dos pontos de maior relevância da lei, assim como a formação integral, crítica e emancipatória, pois, quando o olhar se fixa em um modelo único para realidades distintas, a perspectiva de unidade se perde diante da diversidade predominante em um país multifacetado.

Hoje, com a Lei nº 14.945/2024, que passou a vigorar em 2025 e que, a partir de 2026, será obrigatória, o ajuste das cargas horárias nas escolas torna-se necessário. Essa carga horária vem com uma nova estrutura, resultante de muitas manifestações de professores, da comunidade científica e civil e de pesquisadores. No entanto, críticos apontam que, apesar das intenções participativas, a reforma ainda mantém a lógica de subordinação do currículo às demandas do mercado, priorizando itinerários formativos voltados à empregabilidade em detrimento da formação geral e crítica dos estudantes.

Como destaca Frigotto (2016), a flexibilização curricular e a fragmentação do tempo dedicado às disciplinas essenciais podem aprofundar desigualdades educacionais, pois a efetiva escolha dos estudantes continua condicionada à infraestrutura das escolas e à oferta disponível em cada rede de ensino. Dessa forma, mesmo com ajustes na legislação, a promessa de protagonismo juvenil e de personalização das trajetórias corre o risco de se tornar um discurso ideológico que mascara a permanência de uma educação desigual e instrumentalizada, favorecendo uma formação direcionada às necessidades do mercado em detrimento de uma educação integral e emancipatória.

Contudo, no que se refere à formação do jovem baseada na flexibilização do currículo e na perspectiva de mercado, não há como negar que os impactos na formação dos estudantes, principalmente da rede pública, mostram-se frustrantes no que concerne à formação integral, o que acaba limitando a abertura de caminhos tanto para a continuidade dos estudos quanto para a inserção no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao trabalho docente, este fica limitado e, muitas vezes, forçado a atuar em áreas fora de sua formação, o que implica insatisfação com o trabalho realizado, além de levar o professor a aceitar as diversas tarefas exigidas no exercício de sua área de conhecimento e, ainda, aquelas impostas pelo currículo flexibilizado. Dessa forma, a flexibilização curricular, como tem sido implementada, expressa mais contradições da política do que uma solução efetiva para seus problemas históricos. Embora se molde sob um discurso de autonomia e da diversificação, sua materialização revela limites estruturais que restringem as possibilidades formativas dos estudantes, sobretudo nas redes públicas e em contextos periféricos. Assim, mais do que ampliar escolhas, a reforma tende a reorganizá-las de forma desigual, reafirmando a necessidade de pensar o currículo como um projeto político pedagógico comprometido com a equidade, a formação integral e a justiça social.

Todo esse processo, resultante da reforma do ensino médio, esfacela o currículo sob a orientação de um discurso de educação integral e de formação profissionalizante dos estudantes.

É nessa rota de mudanças do que está posto que a escola pública precisa ser fortalecida, com base em um currículo emancipatório, tendo em vista uma reconfiguração curricular.

E, em se tratando de perdas, os prejuízos direcionados aos componentes considerados de extrema relevância, que fazem parte da formação geral básica, são visíveis, pois, mesmo com a redução da carga horária dos itinerários formativos, esta tende a ser ampliada ao longo dos três anos do ensino médio cursados pelo estudante. Assim, no que diz respeito às direções que essa etapa de ensino vem tomando, é sempre importante salientar que nosso olhar não pode ficar encoberto por uma camada de interesses que coloca o currículo diretamente atrelado a políticas econômicas e sociais, que caminham na direção dos interesses de uma classe dominante, que vem continuamente legislando em seu próprio favor.

Nesse contexto, a flexibilização curricular torna-se um desafio, a sua oferta se dá de forma desproporcional e de forma desigual quando ela se materializa no território. Em contextos com pequenos municípios e regiões periféricas, a escolha dos estudantes fica limitada pela oferta disponível, o que transforma o discurso de protagonismo juvenil em uma ficção pedagógica. Assim, a flexibilização curricular, ao invés de ampliar horizontes, pode restringi-los, consolidando trajetórias educacionais distintas entre estudantes de diferentes contextos sociais. Deslocar a polarização entre rigidez e flexibilização para uma discussão mais estrutural, isto é, um projeto de formação humana. Sem essa visão formativa, qualquer reforma tende a reproduzir as mesmas desigualdades que afirma combater, mantendo o currículo como instrumento de regulação social, em vez de potencializa-lo como prática emancipatória.

Ainda assim, a manutenção da lógica de flexibilização curricular e dos itinerários formativos indica a continuidade de uma concepção de ensino médio orientada pela diversificação dos percursos formativos, evidenciando as tensões entre a busca por uma formação comum mais consistente e a proposta de flexibilização que marcou a reforma educacional recente. Aponta, também, para espaços de construção de conhecimentos interdisciplinares que operam o ensino sob a pressão de uma carga horária exaustiva nos componentes curriculares flexíveis, o que tem afetado significativamente a prática docente, pois exige a articulação de conhecimentos com outras áreas. Em virtude das diversas tarefas exigidas ao professor, o planejamento coletivo estruturado, necessário para que o diálogo entre as áreas aconteça, fica prejudicado; nessa direção, fica evidente que a flexibilização curricular já entra comprometida.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A DUALIDADE NA OFERTA DO ENSINO

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (Teixeira, 2007, p. 49).

Neste capítulo, trazemos uma análise sobre a relação entre educação integral e escola de tempo integral no contexto das políticas educacionais brasileiras, evidenciando as tensões e disputas que atravessam a oferta do ensino público, colocada como palco de luta de classes. Inicialmente, discutem-se as diferentes concepções de formação integral a partir de seus fundamentos teóricos e marcos legais, recuperando o percurso histórico dessas ideias no Brasil e suas expressões nas políticas educacionais. Em seguida, examina-se como a educação integral se materializa no ensino médio em tempo integral, por meio das políticas de fomento instituídas a partir da reforma do ensino médio, destacando seus fundamentos, limites e contradições. Por fim, analisa-se a base legal, os mecanismos de financiamento, a gestão e as parcerias que estruturam a política de fomento, problematizando sua articulação com processos contemporâneos de reforma educacional e com a presença crescente de agentes privados na condução das políticas públicas. Ao longo do capítulo, busca-se compreender em que medidas tais políticas contribuem para a construção de uma formação humana integral ou se reforçam a histórica dualidade educacional presente na sociedade brasileira.

3.1. AS VÁRIAS FORMAS DE ENTENDER A FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES TEÓRICAS E LEGAIS

Pensar em uma proposta de formação integral do estudante caminha na direção do desenvolvimento não somente no campo cognitivo, mas também nos âmbitos social, emocional, cultural, físico, espiritual e socioemocional, o que se considera fundamental para repensar o tempo e o espaço escolar, que, no tempo regular de aulas, seriam insuficientes para o desenvolvimento de uma formação completa. Entendemos que um projeto de educação integral, em tempo integral, pensado para uma formação integral e voltado a atender todos esses requisitos, ainda está por se consolidar. No Brasil, entretanto, percebemos que essa concepção veio tardiamente e de forma difusa, visto que quem frequentava a escola com oferta ampliada, em orfanatos e com um currículo enciclopédico, eram os filhos da elite. Esse modelo de

instituição escolar e de currículo, que foi secularmente difundido, nada mais é do que a expressão de uma cultura elitizada, o que denota que, em cada sociedade e momento histórico, requereram-se da escola determinados objetivos formativos e políticos.

A educação brasileira traz, impressa em sua história, a exclusão como porta de entrada, e, quando falamos em educação integral, essa realidade é registrada desde o século passado, pois, na história educacional brasileira, as experiências de educação integral em tempo integral nunca foram plenamente bem-sucedidas, embora estejam presentes na forma de projetos e programas. Tanto é assim que podemos citar, neste século, o Programa Mais Educação (PME - 2007) e, em sua substituição, o Programa Novo Mais Educação (PNME - 2016). Mais recentemente, podemos retomar o ano de 2016, em que a pauta foi retomada no âmbito das políticas educacionais, com o objetivo de modificar e reestruturar o ensino médio para atender às expectativas da sociedade contemporânea, por meio da Lei nº 13.415/2017, quando esta se refere às escolas de fomento, ou seja, escolas de ensino médio em tempo integral. A temática ganhou grande relevância quando voltada para a última etapa da educação básica, que também traz, em seu percurso histórico, um conjunto de experiências que até então não definiu claramente seu verdadeiro objetivo, assim como as políticas voltadas a uma efetiva educação integral.

Destarte, entendemos que seja significativo retomarmos as palavras de Gadotti (2009), que considera que:

O tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (Gadotti, 2009, p. 21).

Ao contrário do que vinha sendo posto, o pensamento e a discussão de uma educação que vai além do aspecto cognitivo, como direito universal e voltada às classes populares, uma educação de concepção integral e com expansão do tempo escolar, iniciam-se no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930 do século XX. Gadotti (2009), denuncia que a ampliação do tempo escolar tem sido direcionada às classes populares como forma de compensação social, por outro lado, a lógica neoliberal, essa ampliação tende a assumir um caráter instrumental e gerencial, voltado à elevação de indicadores educacionais e à regulação social da pobreza. A educação

integral precisa romper com essa apropriação tecnicista e reafirmar seu caráter emancipatório, não como política compensatória, mas como direito social universal, articulado à transformação social.

As variadas concepções de um projeto de educação integral atrelavam-se ao campo ideológico e político, cujas compreensões tinham objetivos diferentes; conseqüentemente, essas formas de entender uma proposta educacional tomam sentidos opostos, dependendo de quem as sustenta. Assim esclarece Cavaliere (2010), ao afirmar que, nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido, que perpassava diferentes orientações ideológicas e, no tocante à concepção de educação integral, expressa ainda que, nesse contexto,

No Brasil, a educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (Cavaliere, 2010, p. 249).

Nessa perspectiva, com a hegemonia neoliberal, a educação integral é utilizada como estratégia de controle social e adaptação ao mercado de trabalho flexível. Embora a autora identifique a pluralidade de sentidos históricos, a predominância dessas políticas esvazia o sentido crítico da formação integral que fica subordinada às demandas do capital. Entendemos, assim, que, servindo a múltiplas concepções, a educação integral no Brasil, ao contrário da visão integralista, na perspectiva liberal, era defendida por intelectuais que buscavam ampliar a liberdade e a inclusão social por meio da educação. Assim, nos diz Azevedo:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (Azevedo, 1932, n.p)

Quando analisamos o contexto apresentado pelo autor, percebemos que a ideia de educação se amplia na visão de um grupo que, embasado nas ideias deweyanas, define educação como a soma total dos processos por meio dos quais uma comunidade ou grupo social, pequeno

ou grande, transmite seus poderes adquiridos ou propósitos, com o objetivo de assegurar sua própria existência e continuidade, bem como o seu desenvolvimento (Filho, 1967).

Embasado nos princípios da Educação Nova, entendemos que o Manifesto foi construído sob argumentos em torno da necessária transformação “da velha escola tradicional — preparatória e suplementar — na escola progressiva de educação integral” e sob o ponto de vista prático, em que o que é abstrato só tem sentido quando vivenciado na prática.

Reconhecidos como reformadores, os Pioneiros da Educação Nova propuseram uma educação que formasse o sujeito de maneira integral, ampliando a formação para além dos aspectos cognitivos, contemplando também os campos intelectual, físico e moral, tendo como parâmetro as transformações que vinham ocorrendo nas ciências e na tecnologia. Dentre os principais defensores dessa concepção, destacaram-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles e Lourenço Filho.

Ao analisarmos os documentos *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e *Manifesto dos Educadores* (1959; 2010), os autores expõem que, nos 43 anos de regime republicano, as reformas econômicas e educacionais caminharam dissociadas, quando o fundamental seria esse pareamento, ou seja, uma atuação no mesmo sentido, ou, ao menos, a criação de um sistema de organização escolar que atendesse às necessidades da modernidade e do país. É evidente que os autores brasileiros concebiam a educação na relação entre educação e desenvolvimento econômico. Contudo, é importante pontuar que, até então, a educação era para poucos, e o objetivo era a formação intelectualista da elite, que vislumbrava assumir altos cargos.

Considerando a visão baseada na democratização, na modernização e na formação para a cidadania, os Pioneiros da Educação buscaram romper com o caráter restritivo, elitista e aristocrático dos moldes da educação em vigor. O entendimento dos autores é que a escola tradicional instalada tinha uma concepção burguesa e mantinha o indivíduo em uma autonomia isolada e estéril, consolidando-se a partir de uma doutrina do individualismo libertário. Na contramão, o manifesto rompia com essa concepção, pois apresentava uma escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, na qual se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e o próprio trabalho como fundamento da sociedade humana.

A organização para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por meio de uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. O verdadeiro sentido da educação

poderia se instaurar a partir do rompimento com um modelo de escola distinto conforme a classe social. Para tanto, propunham que o Estado considerasse a educação como:

a) A educação, uma função essencialmente pública: do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais; **b) A questão da escola única:** sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”. O Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico; **c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação:** São outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. **A laicidade,** que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário. **A gratuidade** [...] é um princípio igualitário que torna a educação em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. O Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. **A obrigatoriedade** se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”. **A coeducação:** A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação (Azevedo, 1932, n.p)

O documento referenda, em seu teor, o Estado como principal agente de mudança da educação como espaço público, para todos, único, de qualidade, laico, gratuito e obrigatório e, conseqüentemente, como responsável por reconstruir a sociedade em um caminho menos desigual; ou seja, propõe o desmonte de uma concepção de educação que favorecia uma minoria. Nas palavras dirimidas, essa concepção de educação como um direito biológico, um direito de todos, pública, gratuita, obrigatória, laica e integral, é dever primeiro do estado, tanto sua organização quanto sua efetividade.

Cabe registrar nossa concordância com os Pioneiros da Educação de que, para mudar a realidade da sociedade, era necessário convocar uma educação contrária ao ensino enciclopédico que, em nossa percepção, valorizava a memorização e a transmissão de fatos históricos, datas e biografias de figuras da época. Ignorar uma educação que considere os processos sociais, os sujeitos na coletividade e os fatos da sociedade em uma perspectiva crítica

demonstrava a incapacidade do Estado de formar sujeitos com visão analítica da realidade social, o que, infelizmente, ampliava ainda mais as desigualdades e o distanciamento da realidade concreta dos alunos. Essa propositura de levar o ensino a um espaço de educação democrática, alinhado às perspectivas do desenvolvimento social e econômico, tendo o Estado como responsável por cumprir sua verdadeira função social, foi o desafio desses intelectuais. Considerando a luta iniciada com o projeto de educação almejado no Manifesto, esta não foi suficiente para que o governo o acatasse, tampouco provocasse mudanças efetivas no contexto educacional.

O problema é que o papel do governo permanece, e a ideologia de uma classe minoritária prevalece há longos anos. Novos horizontes educacionais começaram a se confirmar somente com a Constituição de 1946, que trouxe em seu teor características mais democráticas e com um viés um pouco liberal, garantindo direitos políticos e individuais e prevendo a criação de uma LDB para reestruturar a educação brasileira, em meio a disputas por garantias já defendidas, como as apresentadas no Manifesto. Somente com a criação da LDB nº 4.024/1961, a educação passou a ser um direito público.

Em face dessas questões, observamos que esse processo por uma educação única e menos desigual, defendido no Manifesto, teve suas primeiras experiências nas denominadas escolas-parque, destacando-se aqui as ideias de Anísio Teixeira, na década de 1950, na Bahia. Assim, Gadotti (2009) nos embasa ao afirmar que, ao se mencionar o tema “escola de tempo integral”, ele é associado, imediatamente, à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900-1971), e aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro (1922-1997).

A inovação do projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciada com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia, destinados a crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola-Parque”. A proposta visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam, inclusive, residir na escola (Gadotti, 2009).

Em face da flexibilidade do currículo e da abertura para a formação integral do educando proposta por Anísio Teixeira, podemos aferir que essa experiência ficou restrita ao estado da Bahia e, ainda assim, não contemplou todas as escolas. O Estado, tratava-se de um projeto de alto custo e, além disso, esbarrou no conservadorismo social e político da época e na falta de apoio de outros agentes políticos para sua implementação.

A partir dessa experiência, Anísio Teixeira ainda tentou desenvolver seu projeto, que não avançou ao final da década de 1950, quando ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Isso evidencia que propor e desenvolver uma política ampla, voltada aos anseios da população que se encontra à margem, não converge com os interesses econômicos e políticos de governos cuja predominância é atender aos interesses de uma minoria. Para além das questões financeiras, a própria lógica do Estado, sob influências de interesses dominantes, não priorizava políticas universais de qualidade para a classe trabalhadora. A oferta de uma educação emancipadora não era interesse do Estado. Nesse sentido, podemos nos apoiar em Fernandes (1975), que nos endossa ao afirmar o Estado brasileiro historicamente se estrutura para atender as demandas das elites, limitando a efetivação de direitos sociais amplos, como a educação pública de qualidade.

Como exemplo, podemos citar algumas das Escolas-Parque implantadas em Brasília, localizadas em setores de classe média alta, nas quais o eixo central do ensino se voltou para a área de humanas, deixando em segundo plano a iniciação ao trabalho, aspecto que atenderia à população trabalhadora, tendo por base a formação para o progresso da sociedade no campo econômico. Essa desconfiguração, destoando do projeto original e priorizando o atendimento às necessidades da classe média alta, em detrimento de uma oferta mais qualificada para a classe trabalhadora, nos leva a refletir sobre a educação como privilégio, condição que, em grande medida, ainda se mantém na sociedade atual. Como nos diz Saviani (2008), que a educação, em contextos marcados por desigualdades estruturais, é frequentemente organizada de modo a reproduzir as condições sociais existentes, em vez de superá-las. Assim, a oferta de uma educação integral com potencial transformador não confronta interesses consolidados.

O projeto de educação integral volta a ser pauta com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), tendo como principal idealizador Darcy Ribeiro, implementados nas décadas de 1980 e 1990, pontualmente em algumas cidades brasileiras, como, por exemplo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Esses centros dialogavam com a experiência e a essência das ideias de Anísio Teixeira, embora possamos perceber, no âmbito das políticas públicas, que cada governo possui objetivos e características próprias em face de seus ideais. Tal processo reforça a compreensão da educação como privilégio, conforme problematizado por Bourdieu (1998), ao destacar que os sistemas educacionais tendem a reproduzir as desigualdades sociais ao legitimar determinadas capitais culturais em detrimento de outros.

Coelho (2009) afirma que o projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante na perspectiva de oferecer atividades diversas das

tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente na tentativa de mesclar o que denominamos atividades escolares com outras atividades nos dois turnos e, ainda, de realizá-las no mesmo espaço formal de aprendizagem.

Darcy Ribeiro deu prosseguimento ao pensamento e ao projeto de Anísio Teixeira. Contudo, na obra *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*, organizada por João Augusto de Lima Rocha (2002), Darcy Ribeiro enaltece o brilhantismo de Anísio e aponta uma diferença entre ambos ao afirmar que

Havia uma diferença básica entre mim e o Anísio: ele confiava muito na educação comunitária; eu dizia: Anísio, isso é loucura, a educação nos Estados Unidos é comunitária porque é educação luterana. O luterano decidiu que a melhor forma de rezar era ler a Bíblia. Então a educação era comunitária por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso. Essa canalha não quer educar ninguém. Eu era federalista e o Anísio era municipalista e comunitarista como educador. (Ribeiro, 2002 *apud* Rocha, 2002, p. 65)

O projeto de Darcy Ribeiro, voltado à criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), recebeu críticas de vários setores, como a imprensa, professores, partidos políticos e grupos conservadores. O projeto estava direcionado principalmente às periferias, sendo visto como uma ameaça à ordem social. Questionava-se tanto o alto custo de manutenção das arquiteturas modernas dos centros, em vez do investimento na melhoria dos prédios já existentes, quanto a oferta de atendimento a necessidades básicas, como alimentação, material escolar, assistência médica e odontológica e uniforme. Além disso, o projeto foi visto como bandeira política, o que contribuiu para a oposição e, conseqüentemente, para sua descontinuidade. Houve também críticas de professores quanto à viabilidade de implementação sem o devido apoio.

Com o projeto de educação integral proposto por Darcy Ribeiro, podemos constatar várias semelhanças com o projeto idealizado por Anísio Teixeira. Ainda assim, a proposta de uma escola com condições de formação integral para as classes populares esbarrou em interesses políticos e ideológicos. Quando se trata de garantir melhores espaços, condições de aprendizagem e investimentos, observa-se que, historicamente, há contenção de recursos quando o público-alvo é a classe trabalhadora, ou seja, aqueles que se encontram à margem.

Contudo, com base na difusão das ideias de Anísio Teixeira, assumidas e reformuladas por Darcy Ribeiro — base que direcionou caminhos para a formulação da concepção de educação integral no Brasil —, houve contribuições importantes para a continuidade de algumas experiências e para a criação de novos projetos.

Ainda assim, a reflexão de Gadotti (2009) permanece atual ao afirmar que as propostas contemporâneas de tempo integral estão mais preocupadas em estender o direito de passar “mais

tempo na escola” às camadas mais pobres da população. Afinal, a escola privada das classes médias e ricas já opera em tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de um tempo integral dedicado à sua educação, geralmente contando com um “contraturno” com aulas complementares, como esportes, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, entre outras atividades.

Esse entendimento, corretamente apontado por Gadotti, de que a educação integral voltou à pauta com as discussões das políticas educacionais articuladas a outros programas desenvolvimentistas do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no qual o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB). Em face das novas situações, o novo direcionamento da política é descentralizar parte das ações pedagógicas, administrativas e financeiras para os entes federados e, também transferindo responsabilidade dando maior relevância à gestão escolar e participação da comunidade local.

Nesse contexto, foi regulamentado, em 2007, o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral por meio de atividades socioeducativas diversificadas, ofertadas a crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar. O Programa Mais Educação (PME), integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propõe a ampliação do tempo e do espaço educativo, com o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno, buscando melhorar o desempenho educacional, além de contribuir para a proteção social e a formação cidadã dos estudantes (Cardoso; Oliveira, 2019).

A intencionalidade governamental em ofertar a ampliação do tempo escolar nada mais era do que tentar minimizar os baixos índices educacionais apontados na política de avaliação educacional adotada pelo governo. Oferecer a alguns estudantes apenas a ampliação do tempo escolar, com atividades diversas, sem estrutura física necessária, sem recursos, sem intencionalidade pedagógica alinhada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sem profissionais qualificados, não significa, segundo Cardoso e Oliveira (2019), a efetivação da educação integral. Para as autoras, deve-se assegurar às crianças e adolescentes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, envolvendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, entre outros. A superficialidade na oferta da educação integral evidencia que as limitações além de operacionais também se estendem a questões estruturais.

O golpe político e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, inauguraram outra perspectiva política no cenário nacional, com o governo Temer. Com isso, o programa foi encerrado, recaindo seus resultados sobre as escolas. O argumento utilizado para o encerramento foi o de que o programa não avançou no objetivo proposto, que era alcançar as

metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, as escolas atendidas pelo programa apresentavam péssimas condições físicas e pedagógicas, além de problemas relacionados à qualificação e à valorização dos professores — fatores que merecem ser estudados e avaliados para balizar o sucesso ou insucesso do programa. Ainda assim, o governo utilizou apenas como métrica a pesquisa da Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, a qual inferiu, por meio de dados quantitativos, que escolas aderentes ao programa apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações externas.

Com outro objetivo, mas ainda com a proposta de ampliação do tempo escolar, o governo criou, em 2016, o Novo Programa Mais Educação (NPME). O que era para ser formação integral passou a ter como proposição a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando uma visão reducionista sobre a concepção de educação integral. Contudo, o programa caminhou a passos lentos, sendo encerrado em 2019.

3.2 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICA DE FOMENTO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO UNITÁRIA

Nas últimas décadas, a ampliação do tempo escolar tem ocupado lugar central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no contexto das reformas voltadas ao ensino médio. Sob o discurso da promoção da educação integral e da melhoria da qualidade da educação básica, diferentes dispositivos legais passaram a induzir a expansão da jornada escolar e a implementação de escolas de tempo integral nas redes públicas de ensino. A ampliação da jornada escolar no ensino médio, impulsionada pelas políticas de fomento à educação em tempo integral, tem sido apresentada, no discurso oficial, como estratégia para promover a formação integral dos estudantes. Entretanto, a materialização dessa proposta, no contexto das reformas educacionais recentes, tem suscitado importantes questionamentos acerca de seus fundamentos e de seus limites. Amparados em Saviani (2008), a educação escolar, em sociedades marcadas por profundas desigualdades, tende a assumir funções contraditórias: ao mesmo tempo em que pode contribuir para a emancipação humana, também opera como mecanismo de reprodução das relações sociais vigentes. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar, quando desvinculada de um projeto pedagógico crítico e de acesso ao conhecimento científico sistematizado, não garante, por si só, a formação integral dos sujeitos. Ao contrário, pode reforçar práticas fragmentadas e utilitaristas, alinhadas às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Nesse cenário de ampliação do tempo escolar e de formação integral, conforme traz a BNCC, a reforma do ensino médio e a política de fomento a ela associada se apresentam como estratégias de reorganização dessa etapa da educação básica, articulando ampliação do tempo escolar, redefinições curriculares e novos mecanismos de financiamento e gestão. A materialização dessas políticas ocorre em meio a disputas em torno do sentido da educação integral e do papel da escola pública, evidenciando tensões entre o ideal de formação humana ampla e as orientações que aproximam a educação das demandas contemporâneas do mercado e das reformas educacionais de caráter gerencial.

Ao elucidar a Lei nº 13.415/2017, que promulgou a reforma do ensino médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, observa-se que ela se articula com o Programa Escola em Tempo Integral, o qual prevê apoio técnico e financeiro da União para que estados e municípios ampliem matrículas em tempo integral, especialmente na educação básica pública. Essa política está alinhada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a ampliação progressiva da oferta de educação em tempo integral como estratégia para melhoria da qualidade e da equidade educacional, bem como para a ampliação do tempo de escolarização no ensino médio, de quatro para sete horas diárias de efetivo trabalho pedagógico. Como podemos ver na análise de Ball (2005), que em sua análise as políticas educacionais recentes são atravessadas por lógicas de performatividade, nas quais a qualidade da educação passa a ser medida por indicadores, metas e resultados, onde a ampliação do tempo escolar, é articulada a mecanismos de financiamento e avaliação, cuja lógica, converte-se em estratégia de regulação do trabalho escolar docente. Assim, programas como o de fomento às escolas de tempo integral não podem ser analisadas isoladamente, mas como parte de um conjunto de políticas que redefinem as reformas de gestão, controle e organização da educação pública.

A ampliação da oferta de matrículas e de escolas de educação em tempo integral está garantida na Meta 6 do PNE 2014-2024. Por meio dessa meta, o Estado se compromete a oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, ao menos, 25% dos alunos da Educação Básica, o que não aconteceu ao longo dos dez anos do Plano. O plano foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 e, ainda assim, a meta não foi alcançada, como já mencionamos neste estudo.

Em meio às discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também seguiram as discussões da Reforma do Ensino Médio, que ocorreu sob a Lei nº 13.415/2017 e que alterou a LDB nº 9.394/1996, como já enfatizado nas seções anteriores deste capítulo. Além de instituir a reforma do ensino médio, a lei estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios

para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Após muitas críticas de educadores, pesquisadores, pais e da sociedade em geral, a Lei nº 14.945/2024 altera a LDB, bem como a estrutura funcional do ensino médio em tempo integral, que passa a se organizar com o alargamento da carga horária e dos itinerários formativos.

Em 2023, o Ministério da Educação instituiu a Lei nº 14.640/2023, que cria o Programa Escola de Tempo Integral e altera as leis nº 11.273/2006, nº 13.415/2017 e nº 14.172/2021. Esse programa tem como objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva de uma jornada igual ou superior a sete horas diárias, ou 35 horas semanais. Ao governo federal cabe a assistência técnica e financeira às escolas, que, por sua vez, alinham suas propostas pedagógicas às diretrizes da BNCC.

A referida lei estabelece, em seu parágrafo único, que as estratégias direcionadas à indução de matrículas no ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional técnica poderão utilizar a sistemática prevista no programa de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, na forma definida em ato do Ministro de Estado da Educação.

A política de fomento propõe-se a alcançar escolas que passem a trabalhar em tempo integral após a vigência do Novo Ensino Médio (NEM) e que adaptem seus projetos político-pedagógicos aos arts. 36, 36-A, 36-B, 36-C e 36-D da LDB, os quais foram substancialmente alterados pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, passando a prever os itinerários formativos, que, por sua vez, estão alinhados à BNCC.

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a educação integral em tempo integral tem se configurado sob um discurso que atende às necessidades educacionais da sociedade menos privilegiada e promover a transformação social. Fica evidente a segregação das intenções desses projetos, assim como a ampliação de oportunidades educacionais para as classes mais favorecidas.

Conforme pudemos constatar nessa trajetória da educação integral no Brasil, a concepção de formação integral em tempo integral atravessa um longo embate e tem assumido sentidos profundamente distintos. Para além disso, evidencia práticas que colocam a formação do sujeito em um campo desigual de oportunidades de aprendizagem, consolidando um discurso dualista: uma educação para ricos e outra para pobres. Para as elites, historicamente, ela se concretiza como uma formação plena, humanística, cultural e política, voltada à direção intelectual e moral da sociedade; já para a população que se encontra à margem, sob o direcionamento de interesses privados, restringe-se à ampliação do tempo escolar com funções de controle social e adaptação ao mercado. Essa percepção nos remete a Gramsci (2001), que

já denunciava essa dualidade ao criticar a separação entre a escola formativa das classes dirigentes e a escola profissionalizante destinada aos subalternos, apontando que tal divisão sustenta a hegemonia burguesa. Essa dualidade não apenas se mantém, mas se reconfigura de forma mais sofisticada, por meio dos itinerários formativos e da flexibilização curricular, que sob o discurso da escola, acabam por limitar o acesso ao conhecimento científico mais elaborado para os estudantes da escola pública.

Como bem discutimos aqui, as pautas iniciais de educação integral, trazidas por grandes teóricos no Brasil, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, apontavam que a educação deveria ser única e assumir-se como um papel do Estado para toda a sociedade. Os interesses da elite dominante se sobrepõem a esse ideal de educação e, sob argumentos de elevados custos de investimento e atendimento aos interesses das elites da época, projetos foram interrompidos por práticas de autoritarismo político que contrariavam a lógica da oferta de uma educação mínima para as massas. É nessa ótica que o Estado brasileiro recua às pressões em torno da educação integral e cumpre seu papel constitucional ancorando suas bases no alargamento do tempo escolar, conduzido pelo empresariado, visando à formação mercadológica. E como bem assinala Frigotto (2010), que a relação entre educação e trabalho, nas políticas contemporâneas, tem sido marcada por uma perspectiva instrumental, que subordina a formação humana às necessidades do mercado. A ampliação da jornada escolar, nesse contexto, pode assumir uma função de controle social, especialmente sobre a juventude das classes populares, ao ocupar seu tempo em atividades que nem sempre contribuem para uma formação omnilateral.

Nos últimos anos, vimos que essa lógica dualista se mantém quando as políticas de educação integral, influenciadas por fundações empresariais e organismos multilaterais, priorizam competências socioemocionais, empregabilidade e “projetos de vida” desvinculados de uma formação crítica e científica (Apple, 2003). Essas influências não se limitam à definição de diretrizes, mas incide diretamente na reconfiguração do currículo, priorizando competências socioemocionais, empreendedorismo e projeto de vida esvaziados de criticidade alinhado a formação às demandas do mercado.

A predominância desse discurso, que sustenta o caráter da formação integral para os sujeitos que estão à margem social, amparado no pensamento mercadológico, nos alerta para a reflexão trazida por Saviani (2008), ao reforçar que, ao subordinar a educação pública às demandas do capital, esvazia-se seu caráter emancipador, convertendo-a em instrumento de reprodução das desigualdades. A ampliação do tempo escolar, quando desvinculada de um projeto pedagógico crítico, não altera a essência da formação oferecida. É possível aprofundar

essa análise ao afirmar que, no contexto neoliberal, essa ampliação pode até mesmo intensificar a lógica do controle e disciplinamento dos estudantes, sobretudo das classes populares, ao ocupar seu tempo com atividades desarticuladas de uma formação científica consistente, reforçando práticas utilitaristas e fragmentadas do conhecimento, em detrimento de uma educação voltada à formação omnilateral e à emancipação humana.

Assim, enquanto os ricos acessam uma educação integral que amplia efetivamente suas capacidades intelectuais e culturais, como pensavam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, à maioria da sociedade é oferecida uma educação integral funcional aos interesses privados, que administra a pobreza sem questionar as estruturas que a produzem, reafirmando o que Bourdieu (1998) definiu como reprodução simbólica das desigualdades sociais. Conceito que coloca a educação integral numa posição frágil para romper com as desigualdades educacionais. A escola tende a legitimar as desigualdades preexistentes ao tratar como universais conhecimentos que são próprios das classes dominantes.

Nesse contexto, se torna evidente o distanciamento entre as propostas de educação integral pensadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com a atual política de educação integral atual. Enquanto os autores concebiam a educação integral como formação ampla, articulando ciência, cultura, trabalho e cidadania, o que se observa hoje é uma apropriação dessa concepção por políticas que priorizem a eficiência, desempenho e adequação ao mercado.

Nessas condições, enxergamos que este é um tema que prevê muitos desdobramentos para que se possa chegar ao que realmente significa educação integral no Brasil. Para tanto, é necessário dar continuidade aos debates para a construção de projetos de formação integral nos quais o Estado não inverta os papéis, no sentido de ofertar uma educação que tenha como base projetos orientados pela ideia de uma escola mais justa e democrática, que seja para todos, única, gratuita, sem distinção de classes ou territórios, não se restringindo à extensão do tempo, mas também à formação integral do sujeito.

3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA DE FOMENTO PAUTADO NA REFORMA EMPRESARIAL

As discussões em torno da educação integral no Brasil têm sido esboçadas no campo da história educacional como um conceito ou modelo de educação associado à ideia de ampliação do tempo escolar, que se materializa tanto na ampliação dos dias letivos quanto, principalmente, na ampliação da carga horária diária de aulas, ou seja, no maior tempo de permanência do aluno

no espaço escolar. As lutas travadas evidenciam disputas em torno das finalidades sociais da educação e do papel da escola na formação humana.

Como já vimos explanando, essa dualidade de entendimento e de oferta, que se apresenta sob dois conceitos — educação integral, que se refere a uma concepção de formação humana ampla, voltada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito (intelectual, cultural, social, ética e política), e educação em tempo integral, relacionada à ampliação da jornada escolar — configura duas dimensões que se integram. No entanto, a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a efetivação de um projeto pedagógico que vislumbre a formação integral dos estudantes.

Ao nos reportarmos às ideias de Anísio Teixeira, que defendia uma escola pública democrática e a ampliação das oportunidades educacionais, observamos que o autor sustentava que a educação deveria promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, possibilitando o acesso aos diferentes campos da cultura e da vida social. Teixeira (1997) afirmava que a escola deveria proporcionar à criança e ao jovem oportunidades de participação em atividades intelectuais, artísticas, sociais e físicas que permitam o desenvolvimento integral da personalidade. A proposta das escolas-parque, desenvolvida na década de 1950, buscava justamente materializar esse projeto pedagógico ao integrar diferentes práticas educativas no cotidiano escolar, ampliando os espaços e tempos de aprendizagem.

Sob a perspectiva de Jaqueline Moll (2012), a educação integral deve ser compreendida como um projeto pedagógico que articula diferentes dimensões da formação humana e reconhece a escola como espaço de produção cultural e social. A autora destaca que a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas e a ampliação das experiências formativas dos estudantes. Assim, a ampliação da jornada escolar deve estar vinculada a um projeto educativo que promova a integração entre diferentes saberes, práticas culturais e experiências sociais. A articulação de um projeto pedagógico com as múltiplas dimensões da formação humana é fundamental para a superação da visão reducionista da educação em tempo integral.

Já no campo da teoria crítica da educação, a concepção de educação integral também perpassa a ideia de formação omnilateral, conceito que remete à tradição marxista de formação humana. Nessa perspectiva, entendemos que a escola deve possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico produzido historicamente pela humanidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade social.

Buscando embasamento em Dermeval Saviani, compreendemos que a função social da escola consiste justamente na socialização do saber sistematizado, condição essencial para a

formação humana. Conforme afirma o autor, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Saviani, 2008). Não se trata apenas de uma mudança pedagógica, mas de um projeto político que busque redefinir o papel da escola, transformando-a em espaço de formação de sujeitos adaptáveis e produtivos.

Essa compreensão também é desenvolvida por Gaudêncio Frigotto, que analisa criticamente as relações entre educação, trabalho e capitalismo. Para o autor, a educação não pode ser reduzida à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas deve contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e para a compreensão crítica das relações sociais. Nesse sentido, Frigotto (2010) afirma que reduzir a educação à lógica da formação de capital humano significa subordinar o processo educativo às exigências do mercado e às necessidades de reprodução do capital. Assim, entendemos que a defesa de uma educação integral, nesse contexto, está associada à construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e com a transformação social. Sobre a nova lógica, a perspectiva de formação se amplia pois não se trata apenas de formar trabalhadores, mas de formar sujeitos flexíveis, resilientes e empreendedores capazes de se adaptar à precarização do trabalho.

Resgatando Vitor Henrique Paro (2012), quando afirma que a educação escolar não pode limitar-se à preparação para o mercado de trabalho, mas deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem, o autor se compromete com uma concepção de sociedade que pressupõe uma mesma educação para todos. Esse entendimento, com o qual concordamos, encontra eco quando ele destaca que a educação escolar pública deve ser compreendida como um direito social fundamental, cujo objetivo não pode se restringir à preparação para o trabalho, mas contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e participar da vida social de maneira autônoma.

Também nessa perspectiva, nos amparamos em Ciavatta (2005), quando destaca que a formação omnilateral pressupõe a integração entre trabalho, ciência e cultura, permitindo ao sujeito compreender criticamente a realidade social e o mundo do trabalho. É importante destacar que a articulação entre trabalho, ciência e cultura constitui elemento fundamental de uma formação integral. Como ressalta a autora, a educação deve possibilitar aos estudantes a compreensão de que o trabalho não deve ser visto apenas como atividade produtiva, mas como dimensão fundamental da vida social e da produção da cultura.

Todavia, nas últimas décadas, percebemos que as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas por processos de reestruturação do Estado e por reformas administrativas orientadas por princípios das perspectivas gerenciais e por agendas vinculadas ao setor

empresarial. Tem-se notado uma crescente participação de organizações privadas e fundações empresariais na formulação de políticas educacionais, especialmente no que se refere à organização curricular, como se observa na reforma do ensino médio, e à gestão das redes de ensino.

Importante salientar também o que pensa Krawczyk (2014) que aponta que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas têm sido fortemente influenciadas por orientações de organismos internacionais e por modelos de gestão inspirados no setor empresarial. Essas transformações estão associadas à emergência de um modelo de governança educacional que incorpora princípios de eficiência, avaliação por resultados e flexibilização curricular. Essa reconfiguração das políticas educacionais evidencia que essa influência não se limita à gestão, mas redefine o próprio conteúdo da educação, subordinando-o a indicadores de desempenho e a padrões internacionais.

Segundo Sousa e Lima (2021), a relação público-privada no âmbito educacional foi fortalecida no Brasil com as Reformas de Estado durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, de 1994 a 1998, época em que a participação do setor privado na educação pública cresceu significativamente. Esse movimento se intensifica com a Reforma do Ensino Médio, por meio da implementação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu mudanças estruturais na organização curricular do ensino médio brasileiro.

Entre as principais alterações trazidas pela reforma estão a flexibilização curricular, a criação dos itinerários formativos e a ampliação progressiva da carga horária escolar, acompanhada pela implementação de programas federais de fomento às escolas de tempo integral. Embora tais políticas sejam frequentemente apresentadas como estratégias para melhorar a qualidade da educação e ampliar as oportunidades formativas dos estudantes, diversos pesquisadores apontam que essas reformas também estão relacionadas a processos mais amplos de reconfiguração das políticas educacionais.

Nesse contexto, Ramos (2017) destaca que a flexibilização curricular e a organização por itinerários formativos podem aprofundar a segmentação educacional, direcionando diferentes grupos sociais para distintos tipos de formação. Isso nos leva a entender que a forma como a reforma do ensino médio vem sendo difundida reforça a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, ao estabelecer percursos formativos diferenciados que tendem a reproduzir desigualdades sociais. A flexibilização não apenas segmenta, mas também hierarquiza os percursos formativos, direcionando os estudantes das classes populares para os itinerários mais pragmáticos e menos científicos. Nesse campo do currículo, Libâneo (2021), argumenta que a flexibilização curricular, quando não acompanhada da garantia de acesso ao

conhecimento científico sistematizado, pode resultar em uma formação fragmentada e desigual. A ampliação da jornada escolar, nesse contexto, é frequentemente apresentada como condição para viabilizar novas experiências pedagógicas, como por exemplo as disciplinas eletivas e projetos integradores, mas corre-se o risco de se traduzir em diversificação do currículo, sem assegurar a formação intelectual sólida dos estudantes.

Nessa mesma linha, ainda consideramos o pensamento de Libâneo (2016), que afirma que as políticas educacionais contemporâneas têm sido orientadas por uma racionalidade gerencial que subordina a escola a indicadores de desempenho e a metas de eficiência. E ao refletirmos criticamente sobre as recentes transformações nas políticas educacionais, podemos constatar o quanto muitas reformas têm incorporado princípios de gestão empresarial e de controle por resultados. Esses movimentos, na perspectiva gerencial, têm predominado e contribuído para redefinir o papel da escola pública, aproximando-a de modelos organizacionais inspirados no setor empresarial. Essa racionalidade não apenas redefine a gestão, mas também transforma o sentido da educação, convertendo-a em um processo mensurável e orientado por resultados imediatos.

Dessa forma, a política de fomento no ensino médio em tempo integral pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras. A ampliação da jornada escolar, embora represente uma possibilidade de ampliação das experiências educativas, tem sido frequentemente articulada a modelos curriculares baseados em competências e habilidades e a mecanismos de gestão orientados por resultados, o que demonstra que a noção de educação integral tende a ser reinterpretada de acordo com as demandas de adaptação ao mercado de trabalho e com as exigências de desempenho estabelecidas por sistemas de avaliação educacional.

Na perspectiva de análise dessas transformações, evidencia-se a existência de tensionamentos entre diferentes concepções de educação integral. De um lado, encontra-se o projeto histórico de formação humana ampla, fundamentado na democratização do conhecimento e na emancipação social dos sujeitos. De outro, observa-se a consolidação de políticas educacionais que articulam a ampliação do tempo escolar a princípios gerenciais e a demandas do mercado. Compreender essas tensões torna-se fundamental para analisar criticamente os limites e as contradições das políticas contemporâneas de educação integral no ensino médio brasileiro. Para melhor compreendermos essas tensões, o quadro 5 retrata o referencial teórico com as principais concepções de educação integral.

Quadro 5: Quadro teórico: concepções de Educação Integral em disputa

Dimensão de análise	Concepção emancipatória de educação integral	Concepção empresarial/gerencial de educação integral
Fundamento teórico	Formação omnilateral e emancipação humana	Teoria do capital humano e gestão por resultados
Autores de referência	Anísio Teixeira; Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; Vitor Henrique Paro; Maria Ciavatta	Reformas educacionais inspiradas em modelos gerenciais e empresariais analisadas por Nora Krawczyk; Marise Ramos; José Carlos Libâneo
Concepção de formação	Formação humana integral: intelectual, cultural, ética e política	Formação orientada por competências e habilidades voltadas à empregabilidade
Papel da escola	Espaço de democratização do conhecimento e desenvolvimento humano	Organização voltada à eficiência, desempenho e adaptação ao mercado
Relação com o trabalho	Trabalho como princípio educativo e dimensão da formação humana	Preparação flexível para o mercado de trabalho
Organização curricular	Integração entre ciência, cultura, arte e trabalho	Currículos flexíveis baseados em competências
Sentido da ampliação do tempo escolar	Ampliação de experiências educativas e culturais	Estratégia para melhorar indicadores educacionais e desempenho
Projeto de sociedade	Educação como instrumento de emancipação social	Educação como mecanismo de adaptação à lógica produtiva

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro teórico comparativo apresentado acima, com base nas discussões teóricas, evidencia que a noção de educação integral no campo das políticas educacionais brasileiras está inserida em um campo de disputas entre distintos projetos formativos. De um lado, encontra-se a concepção de educação integral fundamentada na formação humana ampla e na democratização do conhecimento, defendida por autores como Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Vitor Henrique Paro e Ciavatta, cuja perspectiva compreende a escola como espaço de formação integral, de apropriação crítica do conhecimento e de desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana. De outro lado, observa-se a emergência de uma concepção de educação integral associada à ampliação do tempo escolar e à reorganização curricular orientada por princípios gerenciais e por demandas do mercado de trabalho, fenômeno analisado criticamente por pesquisadores como Krawczyk, Ramos e Libâneo.

Nesse cenário, a política de fomento ao ensino médio em tempo integral, especialmente após a implementação da Lei nº 13.415 de 2017, revela-se permeada por contradições, na medida em que incorpora o discurso da educação integral, ao mesmo tempo em que tende a reforçar processos de flexibilização curricular e de adaptação da escola às exigências da lógica

produtiva. Assim, mais do que uma simples ampliação da jornada escolar, a educação integral configura-se como um campo de disputas político-pedagógicas, no qual se confrontam diferentes concepções de formação humana e distintos projetos de sociedade.

3.4 A LEI DE FOMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: BASE LEGAL, FINANCIAMENTO, GESTÃO E PARCERIAS

A política de fomento implementada no ensino médio em tempo integral, inserida no interior do conjunto de reformas educacionais brasileiras, tem sido marcada por processos de reorganização curricular, redefinição do papel do Estado na oferta educacional e ampliação de mecanismos de gestão inspirados em modelos gerenciais. A ampliação da jornada escolar passa a ser defendida como estratégia para a melhoria dos indicadores educacionais e para ampliar as oportunidades formativas; porém, trata-se de uma política que se formou em um cenário de disputas em torno do sentido da educação pública. Essa política tem sido fortemente influenciada por orientações associadas à chamada reforma empresarial da educação, caracterizada pela incorporação de princípios de eficiência, responsabilização e gestão por resultados nas políticas públicas educacionais, como apontam Freitas (2018) e Krawczyk (2014). Não é uma política neutra. É orientada por uma racionalidade que aproxima a escola da lógica empresarial, não envolve apenas a ampliação de recursos, mas também novas arquiteturas institucionais, baseadas em rede de atores e em modelos de gestão inspirados no setor privado. No ensino médio integral, a política não só redefine a gestão, como também reconfigura o sentido da formação, que desloca-se da formação crítica para a adaptação funcional dos estudantes às exigências do mercado.

Conforme Krawczyk (2014) e Ramos (2017), essa política representa uma reconfiguração da etapa final da educação básica, pois altera tanto a organização curricular quanto os objetivos formativos atribuídos ao ensino médio. Sob o ponto de vista da base legal, a política de fomento no ensino médio integral está respaldada na Lei nº 13.415/2017. Essa legislação instituiu a ampliação progressiva da carga horária escolar e criou mecanismos para estimular a oferta de ensino médio em tempo integral nas redes públicas estaduais. Contudo, o alargamento dessa base legal não ocorreu de forma isolada, mas articulado a um conjunto mais amplo de diretrizes educacionais que redefinem o currículo e introduzem os chamados itinerários formativos.

Outro ponto importante da lei refere-se à articulação financeira, isto é, o fomento constitui-se como um mecanismo de indução de políticas educacionais por meio do qual o governo federal transfere recursos financeiros às redes estaduais de ensino para apoiar a

implementação de escolas de tempo integral. Essa estratégia de financiamento, segundo Moll (2012) e Krawczyk (2014), tende a fortalecer a capacidade do governo em orientar políticas educacionais nos sistemas subnacionais, ao mesmo tempo em que pode produzir dependência financeira das redes estaduais em relação a programas federais específicos. Coadunando com os autores, o Estado passa a operar como instrumento de regulação indireta das políticas educacionais, uma vez que os recursos são condicionados ao cumprimento de determinadas diretrizes estabelecidas nacionalmente, conforme indicam estudos sobre financiamento educacional. O financiamento condicionado atua como instrumento de indução de políticas, o que, de fato, se confirma na implementação do ensino médio integral. Essa regulação, sob a lógica neoliberal, implica em um processo de centralização normativa combinado com descentralização da responsabilidade, transferido para estados e escolas a execução de políticas sem garantir as condições estruturais necessárias.

Nessa linha de pensamento, convalidamos o argumento de Ramos (2017), ao destacar que a forma assumida pelo ensino médio tende a reforçar a dualidade estrutural da educação brasileira, afirmando que a flexibilização curricular e a diversificação de percursos formativos podem resultar em trajetórias educacionais diferenciadas, reforçando desigualdades historicamente presentes no sistema educacional. Esse distanciamento, em uma estrutura dualista, com reorganização curricular, pode contribuir para a fragmentação do conhecimento escolar e para o enfraquecimento da formação geral comum, especialmente nas redes públicas que enfrentam limitações estruturais para ofertar uma diversidade efetiva de itinerários formativos.

Apresentamos, então, mais um aspecto relevante na análise da política de fomento, o qual se refere à ampliação das parcerias público-privadas na implementação do ensino médio integral. Ponto de análise deste estudo, os dados nos mostram que fundações empresariais, institutos privados e organizações da sociedade civil têm participado ativamente da formulação de modelos pedagógicos, da formação de gestores escolares e da produção de materiais didáticos voltados às escolas de tempo integral.

Para Sousa e Araújo (2021), o empresariado atua em conjunto com as várias frações de classes que o compõem, desde as entidades privadas advindas da mídia, do âmbito militar, dos setores financeiro, industrial, tecnológico, ambiental, político, até centros de pesquisa. Esses grupos unem-se e transformam-se em redes compostas por privatistas das mais diversas áreas de forma articulada com o intuito de permanecer com a atuação na educação para obter lucros, fortalecer o movimento do empresariado e, conseqüentemente, seu projeto de dominação.

Aqui cabe ressaltarmos a importância deste estudo, pois a pesquisa de campo buscou compreender o processo dessa articulação e participação. Não é apenas a pesquisa de campo que embasa nossas considerações, mas também o respaldo em teóricos que têm interpretado essa participação como parte de um movimento muito mais amplo de privatização da educação pública, não necessariamente por meio da transferência direta da oferta educacional ao setor privado, mas pela crescente influência de agentes privados na definição de políticas educacionais.

É nesse cenário que analisamos a política de fomento ao ensino médio integral, no qual percebemos evidentes tensões entre diferentes concepções de educação integral. Determinadas abordagens defendem a ampliação do tempo escolar como oportunidade de formação humana ampla, fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, cultura e cidadania, outras perspectivas tendem a associar a expansão da jornada escolar a objetivos de melhoria de desempenho em avaliações e à preparação para o mercado de trabalho. A análise crítica da política de fomento aqui abordada não se limita apenas aos dispositivos legais e financeiros, mas também, e de forma bastante categórica, evidencia as disputas em torno dos projetos educativos que orientam sua implementação, em uma linha de tendência privatista.

Dessa forma, entendemos que a articulação da lei de fomento ao ensino médio integral revela um arranjo complexo que envolve base normativa, financiamento federal, reorganização curricular, mecanismos de gestão e ampliação de parcerias com o setor privado. Sob a perspectiva desta pesquisa, tais elementos não podem ser analisados de maneira neutra ou meramente técnica, pois expressam disputas concretas em torno das finalidades da educação pública e dos projetos formativos em disputa na sociedade brasileira. No discurso oficial, seja apresentada como estratégia para ampliar oportunidades educacionais e melhorar a qualidade do ensino médio, a política também expressa disputas em torno da direção das reformas educacionais no país e do papel do Estado na garantia de uma educação pública comprometida com a formação integral dos sujeitos; dessa maneira, tende a deslocar o debate da educação integral como formação humana ampla para uma perspectiva mais instrumental da escolarização. Do ponto de vista crítico assumido neste trabalho, torna-se necessário problematizar em que medida a política de fomento contribui efetivamente para a construção de uma educação integral comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes ou se, ao contrário, acaba por reforçar processos de regulação da escola pública alinhados às demandas do mercado e às agendas contemporâneas de reforma educacional.

4 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 13.415/2017 - O CASO DA UNIDADE ESCOLAR NA REGIONAL DE TOCANTINÓPOLIS

A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública, dupla traição porque, por um lado, a contrarreforma e seus desdobramentos posteriores liquidam o sentido de educação básica e, portanto, com um currículo que se expressa pelo equilíbrio entre as áreas de conhecimento: ciências da natureza, ciências sociais e humanidades. Na formação básica, literatura, artes, sociologia, geografia são tão importantes quanto física, química e matemática etc. Por outro lado, porque a formação humana e científica minimalista e fragmentada os prepara de forma desigual e em grande desvantagem para os desafios da vida social em geral – incluindo o prosseguimento dos estudos – e profissional em particular, negando-lhes condições similares dos que frequentam as escolas públicas federais e grande parte das escolas privadas. (Ramos; Frigotto, 2023).

Partindo da perspectiva de que a implementação da política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral exige uma análise do contexto no qual essa política se materializa, trazemos, neste capítulo, a análise de sua implementação no estado do Tocantins, tomando como referência empírica uma unidade escolar localizada na regional de Tocantinópolis. A partir das determinações instituídas pela Lei nº 13.415/2017, abordaremos como essa política se concretiza no contexto local, considerando as especificidades socioeconômicas do estado, as relações estabelecidas entre o setor público e o empresariado na condução das políticas educacionais e os impactos dessa agenda na organização do ensino médio.

Para tanto, o capítulo apresentará a caracterização do lócus da investigação, os indicadores socioeducacionais do estado do Tocantins, a inserção do modelo Escola Jovem em Ação e a dinâmica das parcerias público-privadas que atravessam a política de fomento. Além disso, são analisadas as percepções dos sujeitos escolares acerca da implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, buscando problematizar os limites e as contradições dessa política no âmbito da rede estadual de ensino.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1.1 Características gerais do Estado do Tocantins e da cidade de Tocantinópolis

Como a mais jovem das unidades federativas do Brasil, contando com 37 anos de emancipação política, o estado do Tocantins⁴ foi criado a partir de processos históricos ainda

⁴ Os dados apresentados nesta seção foram coletados nos seguintes sites: SEPLAN - Secretaria de Planejamento e Orçamento do Estado do Tocantins: <https://www.to.gov.br/seplan/versao-2024/5fgc3qq15vkm>; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> e INEPDATA:

no Brasil Colônia, relacionados a questões econômicas e sociais do antigo norte goiano, o que culminou no desmembramento do estado de Goiás com a Constituição de 05 de outubro de 1988.

O estado está localizado na Região Norte do Brasil e faz divisa com seis estados: ao norte, com Maranhão e Pará; ao sul, com Goiás; a leste, com o Piauí; e a oeste, com Pará e Mato Grosso. Por sua localização, favorece a integração interestadual com as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sua configuração geográfica é diversificada, abrangendo áreas de cerrado e regiões de transição com o bioma amazônico.

Possui uma população estimada, conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, de 1.511.460 habitantes, distribuída em uma área de 277.423,627 km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,731 (2021), o qual vem crescendo gradativamente.

No campo educacional, o estado do Tocantins oferta o ensino superior⁵ pela rede estadual em cinco campi, distribuídos nos municípios de Araguatins, Augustinópolis, Dianópolis, Palmas e Paraíso do Tocantins. Pela rede federal de ensino, são ofertados cursos de graduação e pós-graduação em duas instituições: na Universidade Federal do Tocantins (UFT), com cinco campi — Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas e Porto Nacional —; e na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com dois campi, localizados em Araguaína e Tocantinópolis.

Na educação básica, conforme dados coletados no IBGE (2023), no estado do Tocantins há 1.585 escolas ativas de ensino fundamental e médio, englobando todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada), e, desse quantitativo, 1.383 estão entre estaduais e municipais (INEPDATA). Quanto ao número de estudantes, segundo levantamento no Relatório de Dados Finais do Censo Escolar de 2025, há um total de 249.170 alunos matriculados na rede pública estadual e municipal, entre ensino fundamental e médio; desse total, 46.544 estão matriculados no ensino médio regular e 12.407 no ensino médio em tempo integral.

https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas; Censo Escolar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>; IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (dados de 2022): <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/panorama>; Prefeitura Municipal de Tocantinópolis-TO: <https://www.tocantinopolis.to.gov.br/noticia/projeto-do-sebrae-to-envia-turismologos-a-tocantinopolis-em-janeiro-para-trabalho-de-desenvolvimento-do-municipio>

⁵ Dados coletados nos sites das instituições, disponível em: UNITIN: <https://www.unitins.br/cms/Arquivos/Download/434B1FCA9CB6E156E740137A7E0675FA0411559E>; UFT: <https://www.uft.edu.br/campus> e UFNT: <https://ufnt.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/>.

A gestão administrativa do estado está sediada na capital, Palmas, localizada na região central, e o estado conta atualmente com 139 municípios. Dentre as cidades, foi selecionada, para a realização da pesquisa, aquela em que a pesquisadora possui residência fixa e atua como servidora da rede pública estadual de educação. Assim, a cidade definida para a coleta de dados foi Tocantinópolis.

Tocantinópolis está situada no extremo norte do estado do Tocantins, distante 517 km da capital, Palmas. Localiza-se à margem esquerda do rio Tocantins e limita-se, à direita, com a cidade de Porto Franco, no estado do Maranhão, por via hídrica, através do rio Tocantins, além de possuir divisas terrestres, por rodovias estaduais, com Aguiarnópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré e Luzinópolis, na microrregião denominada Bico do Papagaio, região tocaninense localizada na Amazônia Legal. Em 2024, conforme dados do IBGE, Tocantinópolis possuía uma área de 1.083,6 km² e uma população de 22.615 habitantes, sendo que, desse total, 2.352 são indígenas. Ocupa a 9^a posição em termos populacionais no estado do Tocantins e a 1^a na sua região geográfica imediata.

É uma cidade histórica que, antes de receber o nome de Tocantinópolis, chamava-se Boa Vista do Padre João, fato que se deu em virtude do poder político e religioso de um padre católico que viveu na região entre meados do século XIX e meados do século XX. Padre João de Sousa Lima, além das atividades de vigário, mantinha a população de tal modo influenciada que apenas sua opinião deveria ser seguida (IBGE). Por seus feitos, tornou-se uma figura tradicional, e a cidade recebeu seu primeiro nome. Neste ano de 2026, a cidade completa 168 anos de fundação.

A região da cidade oferece contato com a natureza e possibilita vislumbrar a cultura local, marcada pela história da Missão Jesuítica e pela presença indígena. De acordo com o Perfil Socioeconômico de Tocantinópolis, elaborado pela Secretaria de Planejamento e Orçamento do Estado do Tocantins (SEPLAN), em 2024, a economia do município gira em torno do funcionalismo público, da agropecuária, do comércio, da construção civil, da indústria e da prestação de serviços, além do mercado informal. O turismo também se destaca como um importante setor econômico, especialmente com os balneários e as praias no período de alta temporada. Nesse sentido, foi criado o Projeto de Lei nº 019, de 05 de dezembro de 2022, que institui a política municipal de turismo, com o objetivo de promover o turismo como fator de desenvolvimento sustentável, social, econômico, cultural e ambiental.

No campo educacional, observa-se que Tocantinópolis possui uma longa trajetória como espaço de formação, iniciada ainda em 1971. Conforme levantado por Padovan (2005), a proposta político-pedagógica dos Centros de Formação, denominados CFPP, implementados

no então estado de Goiás, fez parte de um projeto mais amplo de criação dos Centros de Formação de Professores Primários do Estado de Goiás, no período de 1964 a 1971. Esse projeto incluía, além do município de Tocantinópolis (em 1971), as regiões de Morrinhos e Catalão (em 1964) e de Inhumas (em 1972). O objetivo do projeto consistia em qualificar, em curto prazo, um número expressivo de professores leigos que atuavam nas escolas públicas do estado, especialmente nas regiões rurais, locais de maior carência. A criação e implementação do projeto inseriram-se sob o respaldo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971, que visavam à qualificação do pessoal docente para atuar na rede pública de ensino.

Conforme constatado por Padovan (2005), foram formados aproximadamente 1.378 alunos-professores, provenientes de outros estados das regiões Norte e Nordeste, além dos oriundos do estado de Goiás e, posteriormente, do Tocantins. No ano de 1991, o espaço foi cedido à Universidade do Tocantins, atendendo às especificidades da história política e cultural da região.

Essa trajetória histórica evidencia um processo de consolidação de estudos e levantamentos que culminou, após a implantação da primeira universidade e do primeiro curso superior de Pedagogia, na federalização da universidade em 2003. Esse marco, para os tocantinopolinos, abriu caminhos para outros debates longos que levaram à ampliação da estrutura física da universidade, bem como à oferta de novos cursos, como Ciências Sociais, Educação do Campo, Ciências Sociais e Direito.

Hoje, além da universidade com cursos superiores, Tocantinópolis conta com 34 unidades escolares, sendo 14 escolas públicas municipais e 16 escolas públicas estaduais, destas, 10 são escolas indígenas e 6 são escolas regulares, além de 2 escolas privadas e 1 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Das escolas estaduais regulares, 4 ofertam ensino médio e, dentre essas, há um centro de ensino médio com atendimento em tempo integral. Ressalta-se que, nos dados do INEP, ainda constam 7 escolas urbanas estaduais; no entanto, uma delas está em processo de paralisação.

4.1.2 O público-privado no Ensino Médio e a relação do estado do Tocantins com o setor empresarial

As transformações dos modos de produção capitalista têm provocado grandes reconfigurações nas relações sociais, implicando no papel do Estado e, conseqüentemente, na construção e materialização das políticas públicas. No campo educacional, é evidente que essas

implicações no papel do Estado têm se mostrado de maneira contraditória, uma vez que a educação está cada vez mais subordinada às exigências de reprodução do sistema do capital.

A educação, conforme a Constituição de 1988, é um direito social; no entanto, o que temos observado, conforme sinaliza Mészáros (2008), é que os sistemas educacionais tendem a operar como mecanismos centrais de internalização das relações sociais do capital, contribuindo para a naturalização de suas formas de dominação. O autor ainda complementa que a educação tende a ser subordinada à lógica da reprodução do capital, assumindo funções que vão além da formação de força de trabalho flexível, adaptável e funcional às dinâmicas do mercado. Nesse aspecto, vemos que o Estado ainda é o responsável pela oferta do ensino; contudo, os processos educacionais são cada vez mais definidos por instituições que operam na lógica de mercado e de gerenciamento.

Isso não é novidade, pois, como aponta Alves (2015), as parcerias público-privadas ganharam uma nova reconfiguração a partir dos marcos da Reforma do Estado no Brasil e da inserção de entidades do terceiro setor na orientação e execução de políticas sociais. Observa-se uma diminuição do poder do Estado e uma efetiva ampliação da ação do mercado na coordenação das políticas sociais em todas as esferas da administração pública. O que para Dardot e Laval (2016), essa incorporação de “instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação” e “parcerias com entidades privadas” são marcas da nova racionalidade do capital.

Nessa linha, o que analisamos é que isso tem se materializado de forma clara nos documentos legais que regem a educação, pois revelam um movimento contínuo de participação do setor privado na oferta e na gestão educacional, reafirmando uma garantia de direito e consolidando, assim, o que Saviani denomina de dualidade estrutural do sistema educacional, isto é, caminhos e possibilidades educacionais distintos para classes distintas: de um lado, uma formação intelectual; de outro, a formação da massa trabalhadora.

Constatamos que a Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 108, ao estabelecer que o poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico, já sinaliza a iniciativa privada como parte integrante do sistema de ensino, estabelecendo um marco jurídico que legitima a coexistência de sistemas educacionais organizados sob lógicas distintas e profundamente desiguais. Conforme argumenta Saviani (2008), essa legislação não rompe com a estrutura excludente herdada do período anterior, mas a reorganiza de modo a preservar a divisão social do trabalho e as desigualdades de classe, ao reservar à escola pública um caráter massificado e funcional e à escola privada a formação das elites dirigentes.

Esse processo é aprofundado com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, no período do regime civil-militar, marcado pela intensificação da dependência econômica e pela adoção de um projeto desenvolvimentista subordinado ao capital internacional. A lei, ao redefinir a função social da educação básica e profissional, posiciona o currículo e a organização escolar em função das demandas do mercado de trabalho. Para Frigotto (2010), trata-se da consolidação de uma concepção tecnicista e instrumental da educação, orientada pela teoria do capital humano, na qual o conhecimento é reduzido à condição de fator de produtividade. Para Gramsci (2001), esse entendimento pode ser compreendido como parte de um projeto hegemônico, responsável pela formação de sujeitos adaptados às exigências do processo produtivo e pela legitimação das relações de dominação. No que se refere à Lei nº 9.394/1996, promulgada no contexto do neoliberalismo no Brasil, observa-se o aprofundamento e a sistematização dessas tendências ao assegurar a livre iniciativa privada no ensino e ao estabelecer mecanismos de parceria público-privada. Dessa forma, o Estado assume progressivamente a função de regulador e avaliador, ao mesmo tempo em que transfere à iniciativa privada a execução direta das políticas educacionais.

A compreensão desse contexto, da relação entre público e privado na educação brasileira, nos leva a estruturar um pensamento sobre a elaboração da educação tocantinense, que caminha e se estabelece, naturalmente, na direção do desenvolvimento das políticas nacionais.

Apoiando-nos no eixo central desta pesquisa, temos o ensino médio como campo de análise. Para tanto, adotamos como recorte temporal um período anterior ao PNE 2014–2024, a fim de compreender como se estruturava a relação entre público e privado no ensino médio no estado do Tocantins. Antes do Plano Nacional de Educação, o estado ofertava quatro propostas de ensino médio: Ensino Médio Diurno (que poderia desenvolver o Projeto Ensino Médio Inovador – PROEMI⁶), Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Médio destinado para EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Como apresentado por Rodrigues e Nunes (2013), especialmente nos anos de 2011 a 2012, verificava-se uma política de flexibilização tanto nas propostas de projeto de Ensino Médio para as unidades escolares quanto à disposição da carga horária. Essa proposta abria caminhos como oferta; no entanto, não deixava claro como ocorreria a carga horária denominada flexível, em que o estado apontava não haver prejuízos nessa carga horária, porém não ficava claro, nos documentos oficiais, como seria compensada essa carga horária, pois a única informação no documento, nesse sentido, era que o projeto seria interdisciplinar, a ser

⁶ Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e aprovado pelo Parecer CNE/CP nº 11/2009.

aplicado por meio de atividades curriculares com interação tecnológica, atividades dos macrocampos do Ensino Médio Inovador, dentre outras atividades, incluindo a culminância do projeto (Proposta Ensino Médio Noturno. Palmas: SEDUC, 2011).

Isso nos leva a considerar que, após uma análise mais aprofundada do documento orientador e dos documentos oficiais do ensino médio nesse período, o estado do Tocantins, por falta de clareza ou por definição exata dos procedimentos a serem desenvolvidos, alguns prejuízos seriam visíveis no desenvolvimento desse programa e das propostas em vigor no período, por falta de clareza e orientações às equipes escolares de como seria viabilizado o projeto interdisciplinar.

Ao retomarmos este marco, percebemos que, embora o PNE desse período estabelecesse diretrizes para a melhoria da educação básica, seu foco maior se concentrava no ensino fundamental. Assim, é importante destacar que, dentre as propostas ofertadas para o ensino médio, o Projeto do Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi peça inicial para a articulação da política governamental de implantação do ensino médio com ampliação do tempo, caracterizando-se como um ensino de tempo integral.

O documento do Programa *Ensino Médio Inovador – Documento Orientador* (2009), do Ministério da Educação, já trazia a relação entre o público e o privado ao destacar que o Projeto Ensino Médio Inovador visa apoiar os Estados e o Distrito Federal, bem como estabelecer parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio. Outra parceria, nesse projeto, que evidenciava a interferência privada na educação pública foi com o Instituto Unibanco, estabelecida por meio de cooperação técnica com o MEC, que se dava por meio de capacitação de quadros técnicos dos sistemas de ensino e das escolas, de supervisores para acompanhar as atividades e realizar avaliações anuais; as escolas receberiam curso de gestão e formação em recursos financeiros (MEC).

Nesse contexto, entendemos que o ensino médio no Estado do Tocantins está atrelado à política de Estado do governo federal e, ao mesmo tempo, vai na contramão de uma política que favoreça a melhoria da qualidade da educação, quando deixa de possibilitar caminhos claros e definidos quanto à organização didática e à nitidez do trabalho pedagógico na escola, bem como eliminar os prejuízos de tempo didático para os estudantes e garantir condições de acompanhamento dos técnicos nas escolas. Com isso, o desenvolvimento desse projeto foi na contramão de uma política que favorecesse a melhoria da qualidade da educação.

No estado do Tocantins, o projeto se estendeu até o ano de 2016, quando estava sendo implantada a reforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e, como já mencionamos

anteriormente, o PROEMI foi um salto para a implantação da reforma que, no estado, já iniciou em janeiro de 2017 com duas frentes: uma nas escolas de ensino médio de tempo integral, cuja logística de desenvolvimento se assemelhava ao PROEMI — e, quando aqui nos referimos à semelhança, nos reportamos ao suporte de instituições privadas —, com uma frente de currículo diversificado, formação de gestores e professores.

Nessa conjuntura, percebemos que a implementação do ensino médio do estado do Tocantins, especialmente no contexto da transição do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) para a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), permite evidenciar as contradições inerentes às políticas educacionais contemporâneas no Brasil. Ainda que tais políticas estejam formalmente articuladas às diretrizes federais e orientadas pelo discurso da melhoria da qualidade da educação, sua materialização revela limites estruturais e tensionamentos no âmbito da organização didático-pedagógica e da gestão escolar. Para Ball (2014), programas e reformas não surgem de forma isolada, se articulam em ciclos de políticas que envolvem influências globais, nacionais e locais. Nesse caso, o PROEMI pode ser interpretado como uma experiência preparatória que antecipou elementos centrais da reforma do ensino médio, como a flexibilização curricular, a diversificação de percursos formativos e também, a ampliação do tempo escolar.

De acordo com as alterações na LDB nº 9.394/1996, promovidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.940/2017, que estabelecem novas diretrizes para o ensino médio, institui-se a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e reorganiza-se o currículo escolar, respectivamente, prevendo repasse de recursos por dez anos e estabelecendo, no § 2º do artigo 17, que os Estados e o Distrito Federal estão autorizados a realizar a execução descentralizada dos recursos financeiros recebidos.

Já em 2017, o estado do Tocantins faz seu papel, “cumprindo o seu dever de casa”, apoiado na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, com a implantação das escolas de fomento no ensino médio. Ao implantar as escolas de fomento de ensino médio em tempo integral no estado, sob o nome de Escola Jovem em Ação, o governador do estado, Marcelo Miranda (2017), destaca, em pronunciamento, o nome das três instituições que estariam à frente das mudanças promovidas na última etapa de ensino, enfatizando não acarretar nenhum custo para o Estado e que estariam junto com o Governo do Tocantins na implantação do projeto, destacando as instituições: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, o que evidencia a lógica público-privada na gestão dos processos educacionais. O estabelecimento dessas parcerias, segundo Ball (2005), é denominado de “governança em rede”, na qual o Estado compartilha a formulação e

implementação de políticas com atores não estatais. Tal configuração evidencia uma reconfiguração do papel do Estado que passa a atuar mais como regulador e articulador do que como executor direto das políticas.

Concordando com Ferreira (2015), dentro da possibilidade de sua autonomia, os governos estaduais e municipais seguem o receituário do governo federal, com a instituição de marcos jurídico-políticos cujo objetivo foi legitimar suas parcerias com a iniciativa privada na gestão das políticas educacionais.

Aqui podemos observar que a “ausência de custos para o Estado e a parceria com instituições privadas” reforça uma narrativa gerencialista e neoliberal, que naturaliza a ação do Estado em transferir para o setor privado a execução de seus serviços. O discurso tende a ocultar os custos indiretos, simbólicos e políticos dessa opção, como a dependência de modelos externos de gestão, a padronização de práticas pedagógicas e a possível perda de autonomia e da identidade da rede pública de ensino, levando a considerar a perda de sentido da escola como um bem público e, ao contrário, contribuindo para a ampliação da lógica do setor privado voltada ao bem comum. Essa lógica acaba sendo massificada na justificativa por meio do discurso de que o Estado não gera resultados satisfatórios, abrindo, assim, espaço para que o empresariado domine o campo educacional, construindo políticas voltadas à valorização da relação público-privado. Nessa linha, afirma Carvalho e Rodrigues (2019), dentro de um contexto de ensino público precarizado, realidade atual da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação. Um exemplo da materialização dessa ideia é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Essa iniciativa tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas que mobilizam o discurso de “melhorar” a qualidade do ensino público no país através das ações do ICE.

Nesse caminho, a escola deixa de ser um espaço de resistência e reflexão coletiva e volta-se para a reprodução dos princípios da gestão gerencialista, com foco no desenvolvimento de competências, alinhando o processo de ensino e aprendizagem a metas, resultados e prazos definidos. Nessa perspectiva, essa nova visão de organização gerencialista da educação ganha espaço no fazer pedagógico e, com isso, a formação humana fica relegada a ser definida pela lógica da eficiência.

4.1.3 O Modelo Escola Jovem em Ação: a parceria público-privado no estado do Tocantins

Retomando a análise do contexto da reforma educacional prevista na Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/1996, estabelecendo diretrizes para o ensino médio e

instituindo, em seu artigo 13, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, o estado do Tocantins implementa, já no ano de 2017, essa política nas unidades escolares de ensino médio de sua jurisdição, tendo por fundamento a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

Contudo, neste momento, não aprofundaremos o campo do fomento no que se refere aos repasses de recursos financeiros pelo MEC às escolas, tendo em vista que essa discussão nos direcionaria para outra categoria que não a que temos explorado até aqui, a da parceria público-privada e seus aspectos de gestão no âmbito do desenvolvimento da reforma do ensino médio, além de nos demandar um outro norte de pesquisa. Trata-se, porém, de algo que pode ser explorado em outra ocasião.

Dessa forma, nossa investigação e discussão quanto à política de fomento, nesse contexto, foram desenvolvidas em torno de uma escola de ensino médio em tempo integral que faz parte da política ofertada no estado do Tocantins e que é denominada Escola Jovem em Ação, nome dado ao programa de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral no estado. Essas escolas se constituíram em torno de um modelo pedagógico e de um modelo de gestão desenvolvidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, promovendo uma grande mudança curricular e estrutural nas unidades educacionais. Foi a partir da adesão ao programa junto ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 1.145/2016, que se formalizou a parceria entre o estado e instituições ligadas ao setor empresarial, como o Instituto Sonho Grande, que tem como colaboradores o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), o Instituto Natura, o Vetor Brasil, o STEM Brasil e a Fundação Lemann.

Nessa conjuntura, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins adere ao Programa de Fomento, que tem por base as diretrizes da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que considera:

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 13.005, de 2014; A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei no 13.005, de 2014; A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei no 13.005, de 2014; A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei no 13.005, de 2014.

Buscando novas alternativas para problemas antigos e estruturais, como acesso, permanência, qualidade, tempo integral e gestão escolar no ensino médio, o governo brasileiro justifica, por meio de novas ações governamentais não sustentáveis, a necessidade de criar ações articuladas entre a União, os estados e o Distrito Federal. Isso se evidencia quando analisamos a referida Portaria do Programa, que, conforme o capítulo 1, artigo 1º, afirma visar ao apoio à implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal e, em seu objetivo geral, descrito no capítulo 2, artigo 2º, refere-se a apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no ensino médio nos estados e no Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que participarem do Programa.

Nesses termos, a SEDUC/TO, por meio do governo estadual, celebrou termo de cooperação com o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande para a implementação das escolas de fomento, com início em 2017, o que se deu, inicialmente, com a implantação de 12 escolas. Conforme nota disponibilizada pelo Governo do Tocantins (2016):

O Governo do Tocantins, por meio da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc), implantará no Tocantins, no próximo ano, a modalidade em tempo integral em 12 escolas estaduais de ensino médio. As unidades escolares selecionadas cumpriram todos critérios exigidos para adesão, seguindo a Portaria nº 1.145/MEC. De acordo com a publicação do Ministério da Educação (MEC), em 2017, no primeiro ano de vigência do programa, serão beneficiados 2.613 estudantes das cidades de Araguaína, Tocantinópolis, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Colinas do Tocantins, Guaraí e Dianópolis. [...], As unidades escolares participantes do Programa deverão apresentar resultados efetivos como redução da média de abandono e reprovação, cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar; taxa de participação na prova do Enem de, no mínimo, 75% dos alunos de ensino médio matriculados, dentre outros. Os critérios da Avaliação de Desempenho propostos serão analisados no final do terceiro ano de implantação do programa. As escolas que não cumprirem as metas poderão ser desligadas e não serão substituídas de acordo com a Portaria supracitada.

Um outro ponto destacado pelo governo do estado foi que:

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, nessas 12 escolas do Tocantins, é uma parceria estabelecida com o MEC e os Institutos Sonho Grande e Natura, que almejam formar alunos autônomos, solidários e qualificados. Neste modelo apresentado, os jovens aprendem a escolher a partir dos seus ideais o futuro que almejam para a construção de sua vida.

Um dos objetos estabelecidos no Termo de Cooperação Técnica e Termo de Colaboração estabelecido entre as partes, em uma vigência de 36 meses e seguidamente renovado por termo aditivo, estando o último termo firmado até 2028, consiste

Na execução de um conjunto de projetos (“Projetos”) voltados a auxiliar a Secretaria na continuidade, no aprimoramento e na expansão do programa de ensino em tempo integral, incluindo todas as modalidades de ensino da educação básica, conforme especificações contidas neste instrumento, no Plano de Trabalho e nos demais anexos previamente aprovados pelas Partes, que constituirão parte integrante deste Acordo para todos os fins de direito.

A implantação do ensino médio em tempo integral, com o estabelecimento de parceria com os institutos no estado do Tocantins, revela, como estratégia, a formação discente no campo social e acadêmico, preparando e qualificando para a vida profissional, ao mesmo tempo em que evidencia uma lógica de avaliação baseada em resultados quantitativos, centrados em indicadores de desempenho, como taxas de abandono, reprovação e participação no Enem. Isso revela a incorporação de mecanismos de responsabilização típicos das políticas educacionais orientadas por resultados. Contudo, embora se saiba que os indicadores podem contribuir para o monitoramento da eficácia de objetivos definidos, sua centralização como base de avaliação das ações do programa pode abrandar a complexidade do processo educativo por meio de métricas padronizadas, desconsiderando aspectos não observáveis que incidem diretamente sobre o desempenho escolar do aluno. Ball (2005), analisa que essa centralidade dos indicadores e metas expressa a lógica performativa, na qual escolas e profissionais passam a ser avaliados com base em resultados mensuráveis, frequentemente desconsiderando as condições concretas de ensino e aprendizagens. O autor ainda contribui quando sinaliza que esse modelo tende a simplificar a complexidade do trabalho educativo, reduzindo-o a métricas padronizadas que não captam dimensões qualitativas fundamentais do processo formativo.

Quanto às metas definidas no Plano de Trabalho estabelecido entre as partes, está o aumento do número de escolas ofertantes do ensino integral no estado, conforme metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE, bem como a elevação dos níveis de aprendizagem das escolas de ensino integral do estado, tendo como principal indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O que é criticado por Freitas (2012), pois os modelos de avaliação em larga escala que vinculam metas às políticas de responsabilização, argumentando que tais modelos podem intensificar processos de exclusão ao invés de promover melhorias na qualidade da educação. Segundo o autor, a pressão por resultados pode levar à adoção de estratégias que mascaram problemas estruturais, como a seleção de estudantes ou o estreitamento curricular, compreendendo a função social da escola pública.

Além do mais, o risco de não atingir as metas pode aprofundar processos que mais carecem de apoio para o enfrentamento dos desafios estruturais, o que pode acabar reforçando uma concepção de gestão educacional que prioriza a eficiência em detrimento do princípio da equidade e da garantia do direito à educação.

Outro fator a se analisar, se dá quanto ao papel do setor privado na definição de concepções pedagógicas e prioridades da educação pública. Ao enfatizar a formação de alunos “autônomos, solidários e qualificados” e a ideia de escolha individual do futuro, o modelo adotado tende a incorporar discursos alinhados a lógicas gerenciais e de responsabilização do estudante, o que pode deslocar do Estado a centralidade na garantia do direito à educação.

Ainda que a parceria contribua para a expansão do tempo integral, faz-se necessária uma análise e apreciação sobre seus impactos na autonomia dos sistemas públicos de ensino, na equidade educacional e na subordinação das políticas públicas a interesses privados. E, como afirma Alves (2015), o público não estatal define as relações entre o espaço público, ou seja, aquilo que é próprio das ações do Estado; o privado (mercado), com todas as suas políticas econômicas e estratégias gerenciais, e o quase-mercado (terceiro setor), baseado na atuação de políticas sociais. Com isso, acrescenta o autor, o Estado deixa de ser o principal agente de promoção dos direitos sociais, repassando e institucionalizando essa prática por meio de parcerias entre o setor público e o privado. Assim, a promoção das políticas sociais passa, em grande medida, para o terceiro setor, por meio das ONGs, materializando-se na redução da atuação estatal.

A Portaria-SEDUC nº 3.164, de 06 de dezembro de 2016, no artigo 2º, determina, no âmbito das atribuições da Equipe de Implantação definida nesta mesma portaria, a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade, assegurando a criação e a implementação de políticas públicas para o ensino em tempo integral no Ensino Médio. Para tanto, o ICE, parceiro do estado do Tocantins, apresenta seu modelo pedagógico e modelo de gestão às unidades escolares contempladas no programa, pelos critérios definidos pelo MEC, suas metodologias, práticas educativas, um currículo diversificado (unidades integradoras) e visão inovadora de ensino e de gestão, com apresentação de bons resultados em todos os níveis e estados onde o modelo é desenvolvido.

Nessa perspectiva, conforme mencionado no Caderno de Formação do ICE - Concepções do Modelo Pedagógico, o modelo se desenvolve a partir de uma concepção pedagógica além do cognitivo, que se edifica em marcos legais e preceitos filosóficos, como: a visão de homem e de sociedade presentes no artigo 2º da LDB nº 9.394/1996 e no artigo 3º da Constituição Federal de 1988; a concepção e finalidades da educação na perspectiva da UNESCO; o alinhamento político e conceitual dos documentos: Paradigma do Desenvolvimento Humano - PNUD e Códigos da Modernidade, concebidos por Bernardo Toro; mega-habilidades, concebidas por Dorothy Rich. Ainda, trazem a fundamentação na superação

e criação de novos paradigmas; na necessidade e urgência de resposta aos desafios impostos pelas transformações vividas ao longo do último século; na criação de expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a democracia para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação mobiliza referenciais legais, organismos internacionais e autores vinculados ao desenvolvimento humano e às competências socioemocionais, construindo, assim, um discurso de legitimidade alinhado às agendas globais da educação. Essa legitimação conduz seu modelo, tendendo a incorporar uma racionalidade que associa educação, cidadania e desempenho econômico, aproximando-se de discursos hegemônicos das reformas educacionais globais. Nessa linha de pensamento, Apple (2003), afirma que sobre a incorporação de concepções como o desenvolvimento de competências socioemocionais e Projeto de Vida recai na racionalidade educacional orientada por princípios neoliberais. Ainda para o autor, a ênfase em competências amplas, adaptabilidade e protagonismo juvenil pode estar associada a uma reconfiguração dos objetivos da educação, alinhadas às demandas de mercado de trabalho flexível e competitivo e que ao mesmo tempo em que desloca o foco da formação crítica para dimensões mais individualizadas.

Na construção da concepção do modelo de educação, o ICE (2019) também faz uso de uma definição de um ideal formativo desenvolvido por um Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, para que, ao final da educação básica, o jovem tenha: constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e valores; desenvolvido empatia aos problemas reais que estão ao seu redor, apresentando-se como parte da solução; desenvolvido amplas competências que permitam capacitar-se permanentemente nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro — seu Projeto de Vida, essência do Modelo. Nessa perspectiva, percebe-se que, nessa conjuntura, o instituto tende a deslocar para os sujeitos escolares a responsabilização pelo sucesso educacional, obscurecendo as determinações estruturais que condicionam as desigualdades, como alerta Freitas (2014).

Atrelado a esse ideal formativo, a definição de Modelo Pedagógico do ICE (2019) é o sistema que opera um currículo, articulando a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, por meio de inovações em conteúdo (sobre o que se ensinar, enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (sobre como ensinar aquilo que tem sentido e valor) e gestão (sobre conduzir processos de ensino e de aprendizagem, tratando do conhecimento a serviço da vida), fundamentadas em Princípios Educativos, por meio dos quais a prática pedagógica se realiza, orientada por três Eixos

Formativos, e o Modelo de Gestão, que é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção” em “ação”.

O ICE, na via que coaduna com o estado, que retira seu papel e função com a educação, estendendo-o ao setor privado, capitaliza uma inversão, responsabilizando os educadores pelo sucesso ou insucesso dos resultados, quando diz que o Modelo de Gestão é mais consciência do que método de gestão, porque requer uma condição de corresponsabilidade de todos os profissionais que compõem a equipe escolar, a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas. Instrumentos estratégicos e operacionais dão vida à TGE — os Planos e Programas de Ação — e proporcionam a “matéria-prima” para a elaboração dos relatórios de acompanhamento. Todos vivenciam uma relação “ganha-ganha” (ICE, 2019).

Na figura 2, é apresentado como funciona a engrenagem do processo de liderança do modelo.

Figura 2: Processos da Liderança Servidora



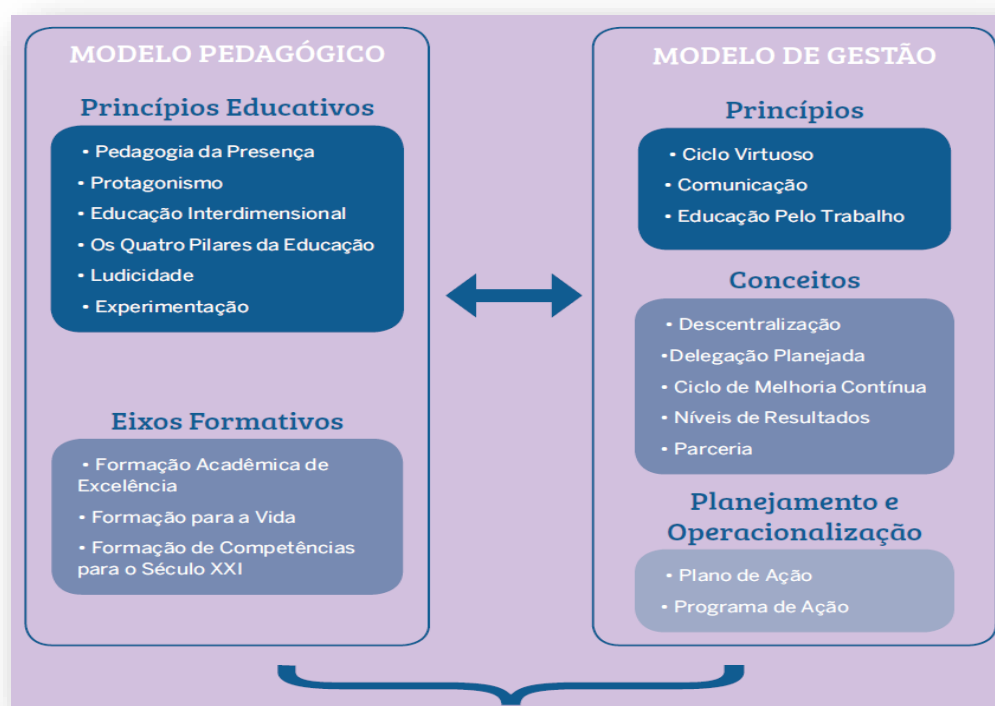
Fonte: Caderno Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (ICE)

A Figura 2 mostra os Processos da Liderança Servidora, que formam a concepção de liderança escolar baseada na ideia de engajamento coletivo, corresponsabilidade e comprometimento dos profissionais com os objetivos institucionais, embora pressuponha uma

adesão subjetiva às diretrizes institucionais. É uma estrutura orientada por resultados e por monitoramento constante das ações escolares para o cumprimento de metas previamente definidas, reforçando a ideia de que a melhoria da qualidade educacional depende, sobretudo, da postura, do desempenho e do comprometimento dos profissionais da escola. Contudo, caso os resultados não apareçam, o risco é que o modelo interprete a dificuldade como falha individual ou falta de comprometimento da equipe, e não como resultado de condições estruturais da escola, como excesso de trabalho docente, carência de recursos, formação insuficiente, além de outros fatores. A responsabilização sobre os sujeitos escolares reforça uma lógica de *accountability*⁷ interna, em que o sucesso ou insucesso passa a ser atribuído à capacidade da equipe de internalizar e executar os princípios do modelo.

A seguir, é apresentada a estrutura do modelo da Escola da Escolha (ICE), que se desenvolve em um Modelo Pedagógico e de Gestão adotado no estado do Tocantins.

Figura 3: Modelo da Escola da Escolha (ICE)



Fonte: Caderno Modelo de Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (ICE)

⁷ Para Antônio Cabral Neto e Alda Maria Duarte Araújo Castro, *accountability* está associada à lógica de responsabilização presente nas reformas educacionais contemporâneas, nas quais o Estado passa a adotar mecanismos de avaliação, monitoramento e controle do desempenho das instituições e dos profissionais da educação (Cabral Neto; Castro, 2011).

A figura do Modelo da Escola da Escolha apresenta uma organização pedagógica estruturada em eixos formativos e no desenvolvimento do chamado Projeto de Vida do estudante, considerado o elemento central do modelo educacional proposto. Embora esse enfoque busque valorizar a autonomia e o protagonismo juvenil, observa-se também a incorporação de discursos alinhados às perspectivas contemporâneas de formação voltadas para competências socioemocionais, adaptabilidade e responsabilização individual. Dessa forma, o sucesso educacional tende a ser associado à capacidade do estudante de construir seu próprio projeto de futuro, deslocando parcialmente o debate sobre as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Nessa linha de pensamento, Butler (2015) nos diz que ao problematizar os processos de constituição do sujeito nas sociedades contemporâneas, evidencia-se discursos normativos que produzem formas específicas de subjetivação. Dessa forma, a centralidade atribuída ao Projeto de Vida pode ser compreendida como um dispositivo que orienta os estudantes a se perceberem como responsáveis por suas trajetórias, internalizando expectativas sociais de desempenho e sucesso. Tal perspectiva, embora valorize a agência individual, pode obscurecer as condições estruturais que limitam as possibilidades concretas.

Assim, as duas representações visuais funcionam não apenas como instrumentos didáticos ou organizacionais, mas também como dispositivos de legitimação de uma racionalidade gerencial aplicada à educação pública. Ao enfatizar processos, metas, liderança e desenvolvimento individual, os modelos reforçam uma lógica de responsabilização interna à escola — envolvendo gestores, professores e estudantes —, enquanto aspectos estruturais mais amplos, como financiamento, desigualdades sociais e condições materiais de ensino, tendem a ocupar posição secundária na explicação dos resultados educacionais.

Quanto a essa racionalidade gerencial, Alves (2015) já alertava que o que prevalece é o interesse em responsabilizar os cidadãos pelos resultados, sendo enfática a utilização de mecanismos de fiscalização e de premiação, de avaliação de desempenho individual e institucional, pautada em princípios de eficiência e produtividade.

É nesse cenário de difusão de práticas gerenciais e de ampliação da participação de atores privados na formulação de políticas educacionais que se insere a experiência analisada no estado do Tocantins. Após o período inicial de implantação do modelo de escola desenvolvido pelo ICE nas escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual, a SEDUC-TO buscou institucionalizar essa proposta no âmbito da política educacional estadual. Nesse sentido, visando consolidar o modelo como política pública, apresentou ao Conselho Estadual de Educação do Tocantins uma Proposta Pedagógica e de Gestão da Educação Integral

para a rede estadual de ensino, posteriormente autorizada por meio da Resolução CEE-TO nº 056, de 21 de fevereiro de 2024, com vigência prevista de cinco anos.

Em todo esse contexto, ainda que o modelo apresentado pelo ICE e adotado nas escolas de fomento do estado do Tocantins busque promover inovação pedagógica e aprimoramento da gestão escolar, torna-se fundamental problematizar os limites dessa abordagem, especialmente no que se refere à crescente influência de concepções gerenciais e de atores privados na formulação e implementação de políticas educacionais públicas. Tal movimento exige um olhar crítico acerca de seus impactos sobre a autonomia das redes públicas de ensino, sobre as condições de trabalho docente e sobre a garantia do direito à educação em uma perspectiva de equidade.

4.2. A ESCOLA JOVEM EM AÇÃO DA REDE ESTADUAL NA UNIDADE DE TOCANTINÓPOLIS

Para melhor compreender o objeto de pesquisa, é fundamental situá-lo em sua trajetória histórica e nas implicações nos contextos onde se desenvolve. Nesse sentido, busca-se aqui situar o campo de pesquisa, levando em consideração as perspectivas dos sujeitos pesquisados, os registros, as ocasiões e as percepções dos sujeitos que compõem o universo das escolas. Para isso, serão consideradas as especificidades de cada campo estudado e os fatores que as constituem.

A unidade de ensino estudada compõe o rol de escolas da rede estadual de ensino do estado do Tocantins e está jurisdicionada à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis, que é vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

Para adentrar esta seção e trazer um retrato da escola pesquisada, nos debruçamos e buscamos informações precisas no Projeto Político-Pedagógico – 2026 (em reestruturação), documentos orientadores e diretrizes do modelo da escola e estruturas curriculares; contudo, não trouxemos toda a sua história, pois demandaria um tempo expressivo para o relato. No entanto, discorreremos apenas sobre alguns pontos considerados relevantes, sem desmerecer os demais pontos não abordados, que seguem a linha de discussão da pesquisa aqui pautada. Em posse desses documentos, foi possível identificar a história da escola, que hoje conta com 43 anos de trabalho educativo prestado à comunidade de Tocantinópolis – TO, e que o ensino profissionalizante se firmou como uma forte identidade da escola.

O Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho fica localizado na Rua Francisco da Silva Queiroz, nº 426, Setor Aeroporto, na cidade de Tocantinópolis,

estado do Tocantins. Foi inaugurado no dia 24 de outubro de 1981, como Colégio Estadual Deputado Darcy Marinho. Recebeu esse nome em homenagem a um tocaninopolino protagonista, que permaneceu quatro mandatos na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás.

Iniciou suas atividades a partir do ano letivo de 1982, ofertando Ensino Fundamental e o Ensino Profissionalizante Técnico em Secretariado gradual. No ano de 1992, a escola passou a ofertar as modalidades de 1º e 2º grau e passou a ser denominada Colégio Estadual Deputado Darcy Marinho. Já em 1994, iniciou as atividades do Curso Técnico em Enfermagem. Em 1997, passou a atender também o Curso Normal e, no ano de 1998, o colégio foi conveniado ao Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada da SEDUC, passando a receber recursos do Tesouro Estadual e a gerir os recursos oriundos desses convênios conforme orientações dos programas e da SEDUC.

Com o reordenamento escolar em 2001, em virtude do novo Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, a escola passou a ser um centro de ensino médio. Com isso, o Ensino Fundamental, o Curso Técnico em Enfermagem e o Curso Normal foram extintos gradativamente, ficando somente o ensino médio básico até 2007, quando começa a ofertar o Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio.

Com as novas diretrizes, a partir de 2013 o ensino médio básico passou a ser ofertado em regime de Educação em Tempo Integral, mesmo atendendo outras modalidades de ensino. Ainda nesse mesmo ano, em virtude da Lei nº 2.810, de 26 de dezembro de 2013, a escola passa a ser denominada Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Deputado Darcy Marinho, fazendo referência à flor que é símbolo do estado do Tocantins.

Em 2017, atendendo aos critérios estabelecidos na Portaria MEC nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019, que estabelece novas diretrizes, 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, a escola é incluída no Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que, no estado, adota o nome de Escola Jovem em Ação.

Com o programa, a rede de ensino celebra acordo de cooperação com o Instituto Sonho Grande e seus parceiros, que trazem seu Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, já abordados na seção anterior, para integrar a rotina da escola, com o objetivo de execução de um conjunto de projetos voltados a auxiliar a Secretaria na continuidade, no aprimoramento e na expansão do programa de ensino em tempo integral. Com o novo desenho pedagógico e de gestão, a escola passa a atender os estudantes com um período de 7 horas e 30 minutos de efetivo trabalho

pedagógico, com três intervalos intercalados para lanche da manhã, horário de almoço e lanche da tarde.

Em 2023, a parte diversificada do currículo, que integra os Itinerários Formativos, passou a ser composta por Unidades Curriculares, onde se encontravam as Trilhas de Aprofundamento e Unidades Curriculares Integradoras, que compõem os itinerários fixos.

Com a inclusão na política de fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, podemos destacar que a escola recebeu como benfeitorias um refeitório climatizado, carrinhos de *chromebooks*, reforma predial (telhado, elétrica, internet e climatização das salas de aula), troca de mobiliário, dentre outros benefícios. Porém, a escola já possuía uma estrutura física favorável, composta por espaços como biblioteca, salas de setores administrativos e pedagógicos, depósitos, banheiros para estudantes e servidores, quadra de esportes coberta, pátios de circulação, sala de informática, espaço de laboratório seco de matemática e física e laboratório molhado de química e biologia, que necessitam de material continuamente, onde ocorrem as aulas de práticas experimentais, além de sala de atendimento especializado.

Atrelando à estrutura física, para organizar o planejamento anual e semanal e para nortear o trabalho da equipe escolar e pedagógica durante o ano letivo, a escola realiza um diagnóstico no final do ano letivo com os estudantes e famílias, por meio de Questionário de Expectativas do Perfil Socioeconômico, para identificar as perspectivas dos estudantes e traçar o perfil do alunado e das famílias e, assim, orientar o trabalho a ser planejado e desenvolvido no ano seguinte.

A equipe escolar tem o modelo como uma estratégia de sucesso e entende que a apropriação do modelo pelos estudantes e pela equipe escolar coloca a escola em posição de crescimento e avanços quanto à formação de jovens autônomos, solidários e competentes. Outro ponto considerado positivo pela equipe é a formalização de parcerias que atendem às necessidades e aos objetivos da escola, pois buscam parcerias com a intencionalidade de contribuir com o currículo e com as particularidades dos jovens em seus interesses individuais e coletivos.

Mesmo abordando como positivo o modelo desenvolvido na escola, durante as entrevistas foi possível perceber algumas impressões que colocam os professores em situação de desgaste e insatisfação quanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido; contudo, essa abordagem e análise serão apresentadas nas seções a seguir.

4.3. OS INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS DA ESCOLA (MATRÍCULAS, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, EVASÃO, ABANDONO) E O IDEB

Com base no PPP 2026 da unidade escolar, a equipe da escola considera que o trabalho desenvolvido no CEM G.T.I. Darcy Marinho tem apresentado avanços significativos nos últimos anos, o que é reflexo das inovações quanto ao modelo da escola, assim como da estrutura do Conselho de Classe Pedagógico, da realização de simulados do ENEM, envolvendo os estudantes nos “aulões” do “#TONOENEM”, como também da realização de “aulões” na escola com foco no ENEM.

Para compreendermos o contexto de melhoria ressaltado pela equipe da unidade escolar, tivemos que recorrer aos indicadores de rendimento escolar presentes no PPP da escola, bem como a dados de sites oficiais, como INEP, QEDu e Sistema de Gerenciamento Escolar da SEDUC-TO. No entanto, trouxemos para nossa análise uma tabela constante no PPP da escola, considerando que a mesma apresenta dados da Ata de Resultados Finais da própria escola, do Educacenso e do INEP.

Contudo, ao nos referirmos ao rendimento escolar, entendemos como pertinente trazer dados de 2014, ano anterior à implantação do modelo pedagógico e de gestão do ICE, em 2017, até 2025, para que tivéssemos essa visão da melhoria nos indicadores, como aponta, no PPP, as expectativas da equipe escolar. Para tanto, apresentamos abaixo a Tabela de Rendimento Escolar de 2014 a 2025.

Tabela 1: Rendimento Escolar

RENDIMENTO ESCOLAR					
Indicador	Total de alunos matriculados por ano	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)	Taxa de transferidos (%)
2014	338	69,5%	17%	7,3%	6,2%
2015	278	77,7%	7,5%	8%	6,8%
2016	279	68,2%	9,3%	7,5%	15%
2017	261	82,7%	7,6%	0,6%	9,1%
2018	236	85,6%	3,8%	1,3%	9,3%
2019	233	81,12%	7,30%	0,42%	11,16%
2020	233	94,84%	0%	2,58%	2,58%
2021	247	93,12%	0,80%	0,40%	5,68%
2022	238	90,3%	0,9%	0	8,8%
2023	222	98,87%	1,13%	0	11%
2024	190	95,85%	4,15%	0	12%
2025	174	98,86%	1,14%	0	18,39%

Fonte: Atas de Resultados Finais e EDUCANCENSO: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025.

Ao observar a coluna das taxas de aprovação nos anos de 2017 a 2025, analisamos que houve progressão substancial nos resultados, pois, em 2014, a taxa de aprovação era de 69,5%, alcançando percentuais superiores a 90% a partir de 2020 e chegando a 98,86% em 2025, o que pode estar associado a mudanças nas práticas pedagógicas e de avaliação, à reorganização curricular ou à implementação de políticas educacionais voltadas ao acompanhamento do desempenho estudantil.

Como consequência da melhoria na aprovação dos estudantes nos anos referenciados acima, houve também uma redução significativa nas taxas de reprovação, que passaram de 17% em 2014 para valores próximos de zero em alguns anos recentes, como 2020 e 2021. Todavia, é importante considerar que a redução da reprovação nem sempre está associada exclusivamente à melhoria da aprendizagem, podendo também refletir mudanças nas estratégias de avaliação e progressão escolar adotadas pela rede de ensino.

Outro aspecto relevante a se analisar na tabela refere-se aos dados da coluna de taxa de abandono escolar, que apresenta valores mais elevados nos primeiros anos apresentados, variando entre 7% e 8% entre 2014 e 2016, o que, a partir de 2017, observa-se uma queda significativa nesse indicador, chegando a percentuais próximos de zero em alguns anos, como entre 2022 e 2025. Isso pode indicar avanços nas estratégias de permanência e acompanhamento dos estudantes, possivelmente relacionados à implementação do modelo de escola do ICE ou ainda a programas ou ações diferenciadas de monitoramento do fluxo escolar.

Algo que chama bastante atenção na análise dos dados é a queda substancial no número de transferidos que, nos últimos onze anos, apresenta variações ao longo do período, com destaque para os anos mais recentes, nos quais os percentuais atingem valores relativamente elevados, como 18,39% em 2025. Esse dado sugere que parte da redução no número de matrículas no ensino médio em tempo integral pode estar associada a alguns fatores, tais como a implantação de políticas de ensino médio com jornada ampliada em turno complementar, com 17 horas-aula no contraturno, nas escolas de atendimento parcial, o que é mais favorável ao Estado, tendo em vista a redução de investimento financeiro.

Outro fator pode estar atrelado às alterações no perfil de atendimento da escola, à reorganização e à mobilidade de vagas entre unidades da rede, promovidas pela gestão regional ou pela SEDUC, entre as escolas que ofertam o ensino médio que, no caso em estudo, contam com outras três unidades de ensino que ofertam ensino médio parcial em um entorno de até 2 km de distância da escola.

Quando observamos essa redução no número de matrículas, consideramos importante nos reportarmos à meta 6 do PNE que, de modo semelhante à meta 5 do PEE do Tocantins, incorpora essa diretriz ao estabelecer metas de expansão do tempo integral na rede estadual, especialmente no ensino médio: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, considerando a meta e a redução gradual e significativa do número de matrículas na unidade pesquisada — que caiu de 338 estudantes em 2014 para 174 em 2025, chegando a uma redução de 51,47% —, evidencia-se, a princípio, um caminho contrário aos objetivos estabelecidos, ou seja, em vez de promover a expansão do acesso e a permanência dos estudantes, conforme previsto nas metas de universalização e ampliação da oferta, os dados sugerem um possível processo de retração que merece ser problematizado pela escola, pela SRE e pela SEDUC.

Essa redução pode estar associada a múltiplos fatores, como a reorganização da oferta escolar, a implementação do modelo de tempo integral que restringe o acesso de estudantes trabalhadores, condições estruturais que garantem a permanência escolar, ou ainda, a distribuição de matrículas entre as escolas de ensino médio na unidade regional de Tocantinópolis. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar quando não acompanhada de política de suporte social como flexibilização para estudantes que trabalham, de mapeamento e redistribuição de vagas entre escolas com equidade, manutenção constante de materiais para práticas de laboratórios, condições para realização de atividades de campo e uma visão de educação em tempo integral de caráter emancipatório, como direito social universal que articula à transformação social compartilhada na rede. Um outro fator a ser analisado é o deslocamento do foco da política educacional, em que os indicadores de desempenho e eficiência são priorizados em detrimento da garantia do direito à educação. Portanto, a redução significativa no número de matrículas precisa ser analisada além dos dados quantitativos, pois em tais circunstâncias revela tensão estrutural na implementação da política pública estadual e conseqüentemente nacional. Para tanto, repensar as estratégias e mecanismos de indução da educação em tempo integral considerando não apenas a ampliação da jornada, mas as condições concretas de acesso, permanência e sucesso escolar, sob pena de transformar uma política de expansão em um instrumento criado apenas para satisfazer pressões externas (internacionais) ou e que é bonita apenas no papel.

Nessa perspectiva, entre a oferta de ensino em tempo integral e a jornada ampliada em turno complementar, compreendemos existir um paradoxo: enquanto a política de tempo

integral busca melhorar a qualidade da educação por meio da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, a diminuição do número de matrículas pode indicar limitações na capacidade do sistema educacional regional ou estadual de educação.

Outro dado da escola que entendemos ser relevante à análise são os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estão detalhados na tabela 2.

Tabela 2: Dados Educacionais - IDEB

ano	ensino médio (3ª série)				
	IDEB TO	META TO	META INTEGRAL	IDEB ESCOLA	META ESCOLA
2017	3,7	4,2	4,1	4,2	*
2019	3,9	4,5	4,4	4,3	4,4
2021	4,1	4,7	4,4	4,3	4,6
2023		**	**	4,7	4,7

Fonte: INEP

Quanto aos dados educacionais do IDEB da escola pesquisada, observa-se que, na coluna “IDEB Escola”, o resultado alcançado tem sido superior ao índice estadual para o ensino médio nos anos de 2017, 2019 e 2021. Contudo, a escola manteve-se estável nos anos de 2019 e 2021, alcançando o resultado de 4,3, o que pode sugerir certa estabilidade no desempenho dos estudantes ao longo do período, embora com dificuldades para atingir as metas projetadas. Já em 2023, o IDEB da escola alcançou 4,7, atingindo a meta prevista para a unidade escolar. Esse resultado indica uma evolução no indicador em relação aos anos anteriores, aproximando-se dos parâmetros estabelecidos pelas políticas de avaliação educacional.

De modo geral, os dados evidenciam que a escola manteve, ao longo do período analisado, resultados superiores ao índice estadual do Tocantins, ainda que, em alguns momentos, não tenha alcançado integralmente as metas estabelecidas para a unidade escolar. A evolução observada em 2023 sugere um avanço no desempenho educacional da instituição, indicando possível impacto de estratégias pedagógicas, de gestão ou de políticas educacionais implementadas no período. No entanto, uma análise mais aprofundada dos resultados do IDEB requer a leitura da proficiência alcançada pelos estudantes, o que forneceria elementos para uma análise mais detalhada em comparação aos resultados de aprovação, reprovação e abandono disponibilizados pela escola.

Nesse cenário de análise dos dados educacionais da unidade escolar, os indicadores de rendimento vêm melhorando gradativamente desde a implantação do modelo pedagógico e de gestão. Essa constatação indica a necessidade de um estudo mais aprofundado da proficiência dos estudantes no exame do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dos fatores que

contribuíram para a melhoria dos indicadores — para além das avaliações internas e externas —, bem como dos aspectos que influenciam a permanência dos estudantes na instituição.

Em síntese, a análise dos indicadores socioeducacionais da unidade escolar evidencia melhorias progressivas nas taxas de aprovação e redução dos índices de reprovação e abandono ao longo do período analisado, especialmente após a implantação do modelo pedagógico e de gestão adotado pela escola. Paralelamente, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstram desempenho superior à média do estado do Tocantins em parte dos anos avaliados, culminando no alcance da meta institucional em 2023. Contudo, observa-se também uma redução significativa no número de matrículas, o que evidencia tensões entre a ampliação da jornada escolar e a capacidade de atendimento da rede, especialmente no contexto das metas de expansão do tempo integral previstas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação do Tocantins.

Assim, embora os dados indiquem avanços nos indicadores de fluxo e desempenho, a compreensão mais aprofundada desses resultados requer a análise da proficiência dos estudantes nas avaliações externas, bem como dos fatores institucionais e sistêmicos que influenciam a permanência e o acesso dos jovens ao ensino médio.

4.4. AS PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS ESCOLARES ACERCA DA ESCOLA JOVEM EM AÇÃO E À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa no Centro de Ensino Médio GTI Darcy Marinho. Buscou-se compreender as percepções, experiências e interpretações dos entrevistados acerca das perspectivas e dos desafios decorrentes da implementação da Lei nº 13.415/2017 e da Lei nº 14.945/2024, que alteraram a LDB nº 9.394/1996, estabeleceram diretrizes para a reforma do ensino médio e instituíram a Política de Fomento na unidade escolar investigada.

A escolha por entrevistas semiestruturadas justifica-se por se constituir em um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, ao possibilitar o acesso às dimensões subjetivas dos entrevistados sobre o cotidiano escolar. Esse procedimento permite identificar os sentidos atribuídos pelos profissionais às práticas institucionais, às políticas educacionais e às mudanças ocorridas no contexto da escola.

Gil (2008), assinala que nas pesquisas qualitativas, os participantes são selecionados de forma intencional, considerando suas relações com o problema investigado e sua capacidade de

fornecer informações significativas para a análise do estudo. Nesse sentido, para a definição dos entrevistados, foram estabelecidos critérios intencionais, considerando a natureza qualitativa do estudo de caso e a necessidade de selecionar sujeitos diretamente envolvidos com o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio. Para Minayo (2014), a escolha dos sujeitos em pesquisa qualitativa deve privilegiar aqueles que vivenciam o fenômeno em estudo, pois são portadores de experiências e significados essenciais à compreensão da realidade investigada. Assim, foram selecionados cinco profissionais que atuam no ensino médio em tempo integral como servidores da escola, entre docentes e integrantes da equipe pedagógica, além de um técnico da Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis, responsável pelo acompanhamento pedagógico da escola desde a implementação da reforma. A experiência no cotidiano escolar e a participação nas dinâmicas de organização curricular e pedagógica, decorrentes das mudanças promovidas pela reforma, foram aspectos imprescindíveis para a definição dos entrevistados.

A seleção buscou contemplar sujeitos com diferentes funções, de modo a ampliar a compreensão sobre os impactos da política educacional na prática docente, na gestão pedagógica e na formação dos estudantes. Dessa forma, os participantes constituem um grupo que reúne vivências e percepções relevantes para a análise das transformações ocorridas no contexto escolar, possibilitando apreender diferentes perspectivas sobre o processo de implementação da reforma e seus efeitos no trabalho docente e nos indicadores educacionais da escola.

Quadro 6: Distribuição dos servidores pesquisados na escola e SRE

Identificação	Cargo	Tempo de Experiência na Docência	Observação
E1	Técnico	25 anos	Experiência como docente e está como técnico pedagógico na SRE
E2	CPA e Prof	6 anos	A experiência docente não aparece claramente no início da entrevista (necessitou de outro momento com o professor por telefone)
E3	CPA e Prof.	8 anos	A experiência docente não aparece claramente no início da entrevista (necessitou de outro momento com o professor por telefone)
E4	Professor	23 anos	Também atuou 5 anos como Coordenador Pedagógico de Área
E5	Gestor	18 anos	Experiência como docente no ensino médio e está como gestora

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada, buscou-se atender aos objetivos da pesquisa e às categorias analíticas definidas no referencial teórico do estudo. O que para Bardim (2016), a análise de conteúdos assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excessos ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento desse delicado instrumento. Nesse sentido, buscamos contemplar nas questões aspectos relacionados ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na escola investigada, para que fosse revelado a partir das percepções dos docentes, as mudanças curriculares e organizacionais decorrentes dessa política educacional, bem como aos possíveis efeitos na prática pedagógica, na formação dos estudantes e nos indicadores socioeducacionais da instituição.

A opção pela entrevista semiestruturada permitiu combinar perguntas previamente definidas com a possibilidade de aprofundamento das respostas durante o diálogo com os participantes, favorecendo a emergência de percepções, experiências e interpretações construídas a partir do cotidiano escolar. Complementando esse pensamento, Marconi e Lakatos (2003), se referem a entrevista como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional e no que se refere a entrevista semiestruturada, DiCicco-Bloom e Crabtree (2006), afirmam que ela organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma, as perguntas foram formuladas de modo a estimular reflexões dos entrevistados sobre suas vivências no processo de implementação da reforma, contribuindo para a compreensão das relações entre as diretrizes da política educacional e sua materialização no contexto da prática.

No que se refere à análise das entrevistas, procurou-se evidenciar como os diferentes sujeitos interpretam a implementação da reforma do ensino médio no modelo de escola de tempo integral e suas implicações para o trabalho pedagógico, a gestão escolar e os resultados educacionais. Para Oliveira (2003), a análise da entrevista consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico. Nesse sentido, para fins de organização e sistematização dos dados, as falas dos participantes foram agrupadas em eixos temáticos, construídos a partir da recorrência de ideias e de sua relação com as categorias analíticas da

pesquisa. Para tornar mais evidentes as falas dos participantes, estas foram sintetizadas no quadro 7.

Quadro 7: Categorização Analítica dos Entrevistados (Análise de Conteúdo)

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	ENTRE VIS-TADO	INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Participação nas discussões e debates	“As discussões chegaram prontas; nossa participação foi apenas no desenvolvimento do que já estava elaborado.”	E1	Evidencia-se um processo de implementação caracterizado pela execução das diretrizes já definidas pelos órgãos centrais da política educacional.
	Modificações realizadas na Reforma com a Lei nº 14.945/2024	“Houve ampliação excessiva dos itinerários e redução da formação geral; a nova lei tenta corrigir isso.”	E5	A revisão legislativa buscou reequilibrar a carga horária entre formação geral e parte diversificada do currículo.
	Percepção dos docentes quanto ao processo de implementação	“Os professores se veem sobrecarregados e sem formação adequada para atuar nesse modelo.”	E3	Gerou frustração entre docentes devido ausência de formação contínua o que contribui para sentimentos de insegurança e sobrecarga no trabalho docente.
EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE	Os itinerários formativos e o aprofundamento da FGB	“Os itinerários não tinham relação com a realidade das escolas e da formação dos professores.”	E5	A organização curricular baseada em itinerários apresenta dificuldades de articulação com a formação docente e com o contexto escolar.
		“As trilhas eram o calcanhar de Aquiles da reforma.”	E3	Os itinerários formativos são percebidos como um dos principais pontos críticos da reforma.
	Autonomia para adaptação de suas práticas pedagógicas	“Muitas vezes o professor precisa estudar o conteúdo para ensinar algo fora de sua área.”	E1	A reforma exige adaptação constante das práticas docentes, ampliando demandas formativas e pedagógicas.
	Itinerários Formativos e os aspectos de carga horária de trabalho, formação recebida e clareza nas orientações	“O professor precisa assumir conteúdos para os quais não teve formação.”	E5	A ampliação de conteúdos interdisciplinares sem formação adequada intensifica o trabalho docente.
		“Não recebemos formação específica; aprendemos na prática dentro da escola.”	E2	A formação docente para implementação da reforma ocorre de forma informal e localizada no contexto escolar.
	BNCC e DCT foram adaptados e implementados, garantindo conhecimentos específicos	“Os professores tiveram que adaptar o currículo às novas orientações sem mudanças na formação inicial.”	E5	A implementação da Base Nacional Comum Curricular exige mudanças metodológicas que nem sempre são acompanhadas por políticas de formação docente.
	REFORMA DO	formação integral na	“O modelo permite desenvolver habilidades	E4

ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE	escola em tempo integral (aspectos intelectual, física, emocional, social e cultural)	que vão além do desempenho acadêmico.”		promover o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando competências socioemocionais e protagonismo juvenil.
INDICADORES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Indicadores socioeducacionais	“Os indicadores melhoraram, especialmente aprovação e IDEB, com acompanhamento constante dos estudantes.”	E4	O modelo de gestão e acompanhamento pedagógico contribui para melhorias em alguns indicadores educacionais da escola.
		“A escola já trabalhava indicadores socioemocionais antes da reforma, o que dificulta comparar resultados.”	E1	A melhoria nos indicadores pode estar associada ao modelo de escola integral e não exclusivamente à reforma curricular.
FORMAÇÃO	Formação Docente	“Nos primeiros anos houve formação de institutos, mas depois ela foi interrompida.”	E3	A descontinuidade das políticas de formação compromete a consolidação das mudanças curriculares.

Fonte: Elaborado pela autora

Na forma acima apresentada, a discussão a seguir busca articular os depoimentos dos entrevistados com o contexto institucional da escola e com o debate acadêmico sobre políticas educacionais, gestão escolar e responsabilização por resultados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos impactos e das tensões presentes no processo de implementação do modelo analisado.

A análise da categoria *Implementação da Reforma do Ensino Médio* evidencia que o processo de implementação na unidade escolar ocorreu predominantemente de forma centralizada, de cima para baixo, com participação limitada dos profissionais da escola nas etapas iniciais de formulação da política. Como aponta o entrevistado E1: “As discussões chegaram prontas; nossa participação foi apenas no desenvolvimento do que já estava elaborado”. Esse aspecto também se confirma nas falas dos demais participantes, que indicam que a participação ocorreu principalmente na fase de implantação, por meio de reuniões e formações realizadas após a seleção da escola para o modelo. Nesse sentido, fica claramente demonstrado que os professores pouco participaram do processo de discussão e que o processo de implementação se deu de forma verticalizada, chegando à escola com as diretrizes já definidas pelas instituições superiores da política educacional. Ball (2006), destaca que as políticas são frequentemente formuladas em contextos distantes da prática e, ao chegarem nas escolas, aparecem como textos já definidos, cabendo aos profissionais reinterpretá-las.

As modificações realizadas na reforma com a Lei nº 14.945/2024 foram mencionadas pelo entrevistado E5, ao afirmar que “houve ampliação excessiva dos itinerários e redução da formação geral; a nova lei tenta corrigir isso”. Essa percepção é corroborada pelo entrevistado E2, que destaca: “Algumas disciplinas recuperaram carga horária, mas ainda há necessidade de avanços”. O que analisamos é que as experiências com os itinerários formativos têm sido exaustivas quando colocam o professor numa posição de aprendiz e, ao mesmo tempo, de docente, ao ter que se familiarizar com algo distante de sua formação, e ainda por impactarem a Formação Geral Básica, reduzindo e até mesmo suprimindo a carga horária de alguns componentes de grande valor na formação do jovem. Complementando, Frigotto (2010), ressalta que a fragmentação curricular e a ênfase em percursos flexíveis tendem a esvaziar a formação geral, subordinando a educação às exigências imediatas do mercado. Contudo, os entrevistados demonstraram expectativas quanto à estrutura curricular, no sentido de recuperar a carga horária da Formação Geral Básica, que passará a vigorar em 2026, quando as alterações da nova lei entrarão em vigor.

No que se refere à percepção dos docentes quanto ao processo de implementação, os participantes relatam que perceberam frustração e decepção por parte dos professores, que se sentem sobrecarregados, pois o docente não foi previamente preparado qualitativamente para atuar com a diversidade e a complexidade das áreas de conhecimento nos itinerários formativos, bem como a organização administrativa da escola também tem sido um fator de sobrecarga no setor pedagógico. Nesse sentido, Ball (2005), sinaliza que as reformas educacionais reconfiguram o trabalho dos professores, exigindo novas competências e adaptações contínuas, frequentemente sem o devido suporte formativo. Ao observarmos a fala do entrevistado E3, quando relata que “os professores se veem sobrecarregados e sem formação adequada para atuar nesse modelo”, percebemos que os docentes se sentem isolados num processo de implantação e, quando registram que houve algum processo formativo, a demonstração é de que não foi suficiente para melhor desenvolver suas práticas com os itinerários, contribuindo, assim, para o sentimento de insegurança e sobrecarga no trabalho docente.

Quando analisamos a fala do participante E5, “os itinerários não tinham relação com a realidade das escolas e da formação dos professores”, o que para Freire (1996), a educação que não parte da realidade concreta dos educandos tende a tornar-se um discurso vazio, sem significado para aqueles que dela participam. Outro ponto levantado pelo participante E6, foi que “as trilhas eram o calcanhar de Aquiles da reforma”, entendemos que os itinerários formativos são percebidos pelos professores como um dos principais pontos críticos da reforma na unidade escolar.

Ao se referirem à autonomia para adaptação de suas práticas pedagógicas, representamos a fala do entrevistado E1, que nos coloca que “muitas vezes o professor precisa estudar o conteúdo para ensinar algo fora de sua área”, o que aponta para uma reforma que exige adaptação constante das práticas docentes, ampliando demandas formativas e pedagógicas aos professores. Nessa lógica, Ball (2005) discorre que os professores são continuamente chamados a adaptar-se a novas exigências curriculares, assumindo responsabilidades adicionais que reconfiguram sua identidade profissional. Sob outro aspecto, os itinerários, trilhas de aprofundamento e eletivas são disponibilizados em livro e portfólio, respectivamente, prontos, com várias trilhas e eletivas que são primeiramente selecionadas pelos professores modulados nesses componentes, que têm sua autonomia didática limitada a temas pré-definidos, os quais requerem estudo e tempo retirado do planejamento para adaptação à realidade escolar, quando essa é possível. Em nossa análise, cabe questionarmos onde fica a escolha dos estudantes, ou seja, como abordado sutilmente nas entrevistas, a modulação de carga horária vem primeiro que a formação docente e que o Projeto de Vida do estudante. Modulação esta que coloca os itinerários formativos para complementação de carga horária e que deve ser elaborada antes da seleção pelos estudantes. Para Apple (2003), a retórica da escola frequentemente mascara limitações estruturais, uma vez que as opções disponíveis aos estudantes são previamente definidas por condições institucionais e políticas.

Outro aspecto relevante evidenciado na entrevista foi quando buscamos maior aprofundamento sobre os itinerários formativos e os aspectos de carga horária de trabalho, formação recebida e clareza nas orientações. Nesse aspecto, o participante E5 afirmou que “o professor precisa assumir conteúdos para os quais não teve formação”, o que se torna mais agravante quando outro participante relatou que “não recebemos formação específica; aprendemos na prática dentro da escola”. Tais relatos evidenciam que a implementação da política ocorreu sem a devida preparação pedagógica e formativa dos profissionais responsáveis por sua execução. Nesse pensamento vale acrescentar o que diz Hargreaves (1998), a intensificação do trabalho docente, associada à ampliação de responsabilidades, constitui uma das marcas das políticas educacionais neoliberais. Essa condição revela uma dinâmica recorrente nas políticas educacionais, nas quais as diretrizes são formuladas em instâncias superiores e posteriormente transferidas às escolas para implementação, muitas vezes sem o suporte formativo necessário. Desse modo, observa-se um descompasso entre a proposição das mudanças curriculares e as condições concretas de trabalho docente, o que pode gerar insegurança profissional, intensificação do trabalho pedagógico e dificuldades na efetivação das propostas previstas pela reforma.

Vale ressaltar que, quando se referem às formações, estas têm sido no formato on-line, o que, na percepção dos participantes, já está esgotado, devido ao excesso de outras pautas formativas nessa modalidade ou até mesmo ao choque de horários, deixando professor sem saber a qual formação se dirigir. No entanto, esse processo formativo não tem contribuído a contento para as reais necessidades pedagógicas dos docentes. O que se observa é que a formação para implementação tem ocorrido dentro do contexto da escola, em sua grande maioria nos planejamentos semanais, onde o professor tem que abrir mão do planejamento de seus outros componentes curriculares, ou quando a SEDUC dá abertura no calendário para a escola realizar sua formação, sem ou com um técnico da SRE, quando há espaço na agenda, que também, muitas vezes, tem se formado sozinho. Nessa linha, para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática, mas necessitam de mediação teórica e institucional para se consolidarem como prática reflexiva. Portanto, na medida em que o professor tem suas demandas interrompidas ou ainda não as realiza na sua totalidade por que outras atividades precisam ser resolvidas ou desenvolvidas simultaneamente, o debate, a mediação teórica não acontece e com isso o seu potencial formativo passa a ser mera exigência burocrática, fragmentada e sem agregar valor na prática docente.

Quanto à subcategoria *BNCC e DCT foram adaptados e implementados, garantindo conhecimentos específicos*, os participantes relatam que o DCT está alinhado à BNCC; contudo, apontam um enxugamento que pode chegar a aproximadamente 30% dos objetos de conhecimento. Áreas como Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais ficaram de fora, o que, como relatado, levou os professores a fazerem um reordenamento dos conteúdos, devido à carga horária reduzida, para minimizarem os prejuízos. Nessa linha, o participante E5 diz que “os professores tiveram que adaptar o currículo às novas orientações sem mudanças na formação inicial”, o que demonstra, mais uma vez, a falta de formação continuada para atuar com os itinerários formativos.

Nóvoa (2009), diz que as reformas curriculares que introduzem novas demandas ao trabalho docente, sem que haja investimento correspondente na formação inicial e continuada, tendem a produzir práticas pedagógicas marcadas pela adaptação improvisada e pela insegurança profissional. Assim, entendemos que os efeitos na prática docente, na unidade pesquisada, têm sido desgastantes e colocam o professor numa posição de insegurança, como abordado acima, pois planejar algo fora de sua formação inicial requer uma preparação muito maior do que no componente de sua área de conhecimento, como o exemplo citado por um dos entrevistados: docente de Língua Portuguesa regendo um itinerário que aborda matemática. Nesse sentido, nossa análise vai ao encontro de que a organização curricular baseada em

itinerários tem mostrado dificuldades de articulação com a formação docente, com o contexto escolar e com o planejamento interdisciplinar, e que a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, com base nos itinerários formativos, que exigem mudanças metodológicas na prática do professor, necessita ser acompanhada por políticas de formação docente.

Ao nos reportarmos aos participantes sobre a categoria *Reforma do Ensino Médio na Formação da Juventude*, tivemos como subcategoria a formação integral na escola em tempo integral (intelectual, física, emocional, social e cultural), em que obtivemos do participante E4 a seguinte resposta: “O modelo permite desenvolver habilidades que vão além do desempenho acadêmico”. A fala desse participante, como a dos demais, caminha na linha de validação do modelo de escola que tem como foco o projeto de vida do estudante, o que reflete a visão da equipe escolar quanto à proposta da escola de tempo integral, que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando competências socioemocionais e o protagonismo juvenil.

No entanto, os participantes também colocam que as competências socioemocionais se sobressaem aos aspectos cognitivos, o que pode ser arriscado, segundo nossa análise, tendo em vista que pode gerar desequilíbrio no desenvolvimento do estudante e ainda resultar em desafios acadêmicos, como defasagem acadêmica, dificuldades em atividades práticas que exigem resolução de problemas mais complexos e ocasionar futuros desafios profissionais, com a limitação de oportunidades, dentre outras consequências. Nessa direção Laval (2019) é bem enfático quando diz que a ênfase nas competências socioemocionais pode deslocar o papel da escola que é da formação intelectual para a adaptação comportamental dos sujeitos. Saviani (2008), também nos alerta que a formação integral não pode prescindir do domínio dos conhecimentos sistematizados, sob pena de comprometer o desenvolvimento crítico dos estudantes. Portanto, esse sinalizador já apresentado pelos professores, alerta para que a escola repense suas proposituras formativas revendo o equilíbrio entre as dimensões socioemocionais e cognitivas, de modo a não secundarizar o ensino dos conhecimentos científicos e historicamente produzidos, condição essencial para a formação crítica autônoma e emancipatória dos sujeitos, para além de uma lógica adaptativa às exigências contemporâneas.

Na análise das entrevistas, observamos que, embora a proposta de formação integral esteja orientada pelo desenvolvimento de competências cognitivas e pela busca da excelência acadêmica, sua efetivação no cotidiano escolar apresenta algumas limitações, tendo maior relevância a formação socioemocional. Assim, conforme relatado pelos participantes, apesar dos esforços da equipe pedagógica em trabalhar a formação dos estudantes de maneira integrada, os resultados acadêmicos nem sempre refletem plenamente os objetivos da equipe

escolar. Nesse contexto, observa-se que o direcionamento de esforços às dimensões socioemocionais, sociais e culturais da formação dos estudantes, prevalecido principalmente após a pandemia da COVID-19, implicando diretamente nos indicadores de aprovação escolar, como mencionado pelos pesquisados, nem sempre correspondem aos níveis de proficiência alcançados pelos alunos, em virtude da ênfase na formação socioemocional, evidenciando possíveis discrepâncias entre desempenho acadêmico escolar e resultados dos exames externos. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) aponta que a avaliação interna não deve se dissociar completamente dos referenciais externos, sob pena de produzir leituras distorcidas sobre a aprendizagem, o que reforça a necessidade de maior articulação entre os critérios adotados pela escola e a proficiência dos estudantes.

Assim, as entrevistas apontam para a necessidade de avançar na consolidação de uma formação integral que, além de contemplar aspectos socioemocionais, também fortaleça a dimensão acadêmica, cognitiva e a construção de valores relacionados à responsabilidade, ao compromisso com prazos e ao cumprimento de responsabilidades no ambiente escolar.

Ao analisar a categoria *Resultados Socioeducacionais*, a partir do relato do participante E4, “Os indicadores melhoraram, especialmente aprovação e IDEB, com acompanhamento constante dos estudantes”, e ainda do relato do participante E1, “A escola já trabalhava indicadores socioemocionais antes da reforma, o que dificulta comparar resultados”, isso sugere, em nossa análise, indícios de avanços nos resultados educacionais da unidade escolar associados à intensificação do monitoramento pedagógico e às estratégias de acompanhamento sistemático do desempenho discente. Esse cenário sugere que o modelo de gestão e pedagógico adotado contribui para a melhoria de indicadores como taxa de aprovação e desempenho em avaliações externas.

Contudo, uma análise crítica exige problematizar tais resultados para além de sua dimensão quantitativa. A elevação das taxas de aprovação, por exemplo, nem sempre está diretamente relacionada à melhoria efetiva da aprendizagem, podendo refletir também mudanças nos critérios de avaliação, políticas de progressão continuada ou práticas institucionais orientadas por metas de desempenho. Da mesma forma, o avanço no IDEB, embora relevante, não esgota a compreensão da qualidade educacional, uma vez que esse indicador combina rendimento escolar e proficiência em avaliações padronizadas, não contemplando integralmente as múltiplas dimensões do processo formativo.

Além disso, quando se refere ao “acompanhamento constante dos estudantes”, pode estar associado a uma lógica de gestão orientada por resultados, na qual o controle e o monitoramento tornam-se centrais, aproximando-se de modelos gerencialistas que enfatizam

eficiência e produtividade. Nesse sentido, ainda que tais estratégias possam produzir melhorias nos indicadores, é necessário questionar em que medida contribuem para uma formação crítica e emancipatória dos estudantes ou se reforçam práticas voltadas prioritariamente ao cumprimento de metas institucionais.

Dessa forma, embora os dados indiquem avanços nos resultados socioeducacionais, é fundamental considerar os limites desses indicadores e refletir sobre a qualidade efetiva da aprendizagem, bem como sobre as condições em que tais resultados são produzidos, evitando uma leitura reducionista centrada exclusivamente no desempenho mensurável.

Na subcategoria Formação Docente, observa-se, a partir do relato do participante E3, que “nos primeiros anos houve formação de institutos, mas depois ela foi interrompida”, a existência de uma descontinuidade nas políticas de formação continuada, o que compromete a consolidação das mudanças curriculares propostas pela reforma. Tal cenário evidencia que o processo formativo não se sustenta ao longo do tempo, fragilizando a apropriação das diretrizes pedagógicas pelos docentes. Conforme indicado pelos participantes, essa descontinuidade constitui um desafio recorrente na prática docente, uma vez que a ausência de formação continuada limita a capacidade dos professores de compreender, adaptar e efetivar as mudanças exigidas no cotidiano escolar, impactando diretamente a qualidade da implementação da política educacional.

A análise das entrevistas evidenciou que a implementação da política de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, articulada à Reforma do Ensino Médio, configura-se como um processo marcado por contradições entre seus objetivos normativos e sua materialização no contexto escolar. De um lado, observa-se o reconhecimento, por parte dos sujeitos, de avanços relacionados à ampliação do acompanhamento pedagógico, à melhoria de indicadores educacionais e à valorização da formação integral dos estudantes, especialmente nos aspectos socioemocionais, sociais e culturais. De outro, emergem tensionamentos significativos que revelam limites estruturais e operacionais da política, como a implementação verticalizada, a baixa participação docente nos processos decisórios, a fragilidade da formação continuada e a intensificação do trabalho pedagógico.

No que se refere à organização curricular, os itinerários formativos se apresentam como um dos principais pontos críticos, uma vez que, ao mesmo tempo em que propõem flexibilização e protagonismo juvenil, desconsideram, em muitos casos, as condições concretas das escolas e a formação específica dos professores. Esse descompasso resulta em práticas pedagógicas improvisadas, insegurança profissional e sobrecarga docente, evidenciando um distanciamento entre a formulação da política e sua viabilidade no cotidiano escolar. Soma-se

a isso a descontinuidade das ações formativas, que compromete a apropriação das diretrizes da reforma e fragiliza sua consolidação.

No âmbito da formação da juventude, embora a proposta de educação integral seja reconhecida como um avanço, a ênfase predominante nas competências socioemocionais, em detrimento das cognitivas, revela um possível desequilíbrio formativo, que pode impactar negativamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Essa situação torna-se ainda mais relevante quando associada à constatação de que os indicadores de aprovação nem sempre correspondem aos níveis de proficiência, indicando possíveis dissociações entre rendimento escolar e aprendizagem efetiva.

Por fim, os resultados socioeducacionais positivos, como a elevação do IDEB e das taxas de aprovação, devem ser analisados com cautela, uma vez que podem estar associados tanto a melhorias reais quanto a estratégias de monitoramento intensivo e adequação às exigências de desempenho. Nesse sentido, a centralidade atribuída aos indicadores pode reforçar uma lógica gerencialista de responsabilização por resultados, deslocando o foco da qualidade da aprendizagem para o cumprimento de metas institucionais.

Dessa forma, conclui-se que, embora a política analisada apresente potencial para promover avanços na organização do ensino e no acompanhamento dos estudantes, sua efetividade está condicionada à superação de desafios estruturais, especialmente no que se refere à valorização e à formação docente, à adequação curricular às realidades locais e à construção de processos mais participativos. Sem esses elementos, corre-se o risco de consolidar uma política que, embora produza resultados mensuráveis, não necessariamente assegura uma formação integral, crítica e de qualidade para os estudantes.

5 PRODUTO FINAL

O trabalho educativo consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2008, p. 13)

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas/CCIM (PPGEP/CCIM) oferece o Curso de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas, na Universidade Federal do Maranhão, e busca, no âmbito da educação, uma maior aproximação com espaços escolares e não escolares, por meio de estratégias formativas, com o objetivo de impactar a educação básica.

Os debates sobre os problemas educacionais são desenvolvidos sob uma ótica interdisciplinar, o que resulta em pesquisa aplicada, marcada por estratégias didáticas centradas na geração e produção de conhecimentos sistematizados, por meio de produtos educacionais capazes de contribuir para a transformação das realidades da educação básica.

Ao estar inserido no campo educacional, o programa também abre espaço para a ampliação de debates construídos tanto sobre a prática educativa quanto sobre os desafios enfrentados no cotidiano desse campo.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, o mestrando deve, ao final do curso, apresentar um produto educacional que possa contribuir e ser aplicado na sala de aula ou em outros espaços de ensino. Nesse contexto, apresento um Plano de Formação Continuada que surge a partir de anseios e desafios identificados na pesquisa de campo e que tem como objetivo proporcionar reflexões acerca da implementação do Ensino Médio no Brasil, considerando as políticas atuais, bem como abrir possibilidades de enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a prática dos docentes do Ensino Médio.

Este produto educacional, que integra os créditos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destina-se aos professores do Ensino Médio Integral, bem como aos docentes da educação básica, com o propósito de promover reflexões acerca dos processos e interesses envolvidos na construção da atual reforma do Ensino Médio. Busca-se, dessa forma, incentivar a reflexão não apenas sobre os contextos de reformas e contrarreformas do ensino médio e do currículo vigente, mas também sobre os desafios em torno dos itinerários formativos, estimulando, por meio da prática docente vivenciada nos módulos formativos, o pensamento crítico dos estudantes, possibilitando-lhes fazer escolhas mais conscientes e se envolverem na luta por uma educação mais equitativa.

Durante este estudo, foi possível identificar que a última etapa da educação básica constitui um espaço de recorrentes disputas e de grande interesse por parte das elites sociais, do empresariado e de setores vinculados às dinâmicas mercadológicas.

Nesse sentido, torna-se fundamental que professores, educadores e estudantes aprofundem a compreensão sobre os processos de formulação e implementação da reforma do Ensino Médio, evidenciando as contradições e o contexto normativo que permeiam essa etapa de ensino, muitas vezes orientados por interesses de grupos restritos, porém com grande poder de decisão.

A descaracterização do real objetivo e da função social da escola pública, aliada à configuração do Ensino Médio como um espaço de oferta dualista, evidencia os sérios prejuízos causados à classe trabalhadora, especialmente àquela com menor acesso a recursos educacionais, além de revelar a amplitude dos desafios a serem enfrentados. Este produto, embora não esgote a complexidade da discussão, busca abrir caminhos para uma reflexão inicial acerca das intencionalidades presentes na organização do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta formativa voltada a contribuir com professores e equipes escolares da rede estadual de ensino.

Os professores, gestores, coordenadores pedagógicos de área e da escola, bem como o técnico pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Tocantinópolis, apontaram como principal demanda a realização de formações presenciais voltadas aos itinerários formativos, especialmente no que se refere às Unidades Curriculares Integradoras. Esse aspecto foi destacado como um grande desafio, uma vez que a elevada rotatividade de professores e as frequentes mudanças nas estruturas curriculares dificultam a apropriação e o desenvolvimento qualificado desses itinerários.

Foi nesse contexto que surgiu a ideia dos módulos formativos. Assim, apresentamos os quatro módulos formativos. O primeiro módulo, “Entendendo o Ensino Médio no Brasil: uma caminhada histórica até as políticas atuais”, propõe uma oficina que aborda os principais marcos na estruturação do Ensino Médio, evidenciando os interesses mercadológicos desde a primeira LDB até a participação de instituições privadas, bem como as disputas de poder nos campos político e econômico.

O segundo módulo, “Parte Diversificada do Currículo: Unidades Curriculares Integradoras”, propõe debates e oficinas que visam aprofundar os conhecimentos dos professores acerca da articulação entre as unidades curriculares da parte diversificada, com foco na interdisciplinaridade, elemento essencial na atual conjuntura da BNCC e dos itinerários formativos.

O terceiro módulo, “Caminhos para a definição dos itinerários formativos de aprofundamento”, busca orientar os docentes na construção e organização dos itinerários, considerando as especificidades do contexto escolar.

O quarto e último módulo, “Interdisciplinaridade dos itinerários formativos às práticas educativas”, aborda a interdisciplinaridade não apenas nos componentes da formação geral básica, mas também na integração com componentes como Projeto de Vida, Eletivas, Nivelamento, Práticas Experimentais e Estudo Orientado. Para seu desenvolvimento, faz-se necessária uma compreensão aprofundada da trajetória escolar dos estudantes, de seus desafios e de suas perspectivas, de modo que a equipe escolar possa (re)estruturar sua proposta pedagógica com base na organização curricular proposta pela SEDUC-TO.

Assim estruturado o percurso formativo, é importante ressaltar que coordenadores e professores destacaram a necessidade de que a formação seja presencial, tendo em vista que, atualmente, as formações ofertadas ocorrem majoritariamente de forma on-line, o que dificulta a participação efetiva dos docentes. Muitas vezes, durante essas formações, os professores precisam conciliar outras demandas, como correção de atividades, atendimento a colegas e resolução de questões administrativas, além de enfrentarem limitações relacionadas à qualidade da internet, o que compromete o aproveitamento formativo. Nesse sentido, a proposta apresentada busca atender aos anseios manifestados pela equipe escolar.

Para finalizar este produto, apresentamos, na sequência, as Considerações Finais, que expressam as expectativas quanto à importância de atender às necessidades da equipe escolar, considerando suas demandas concretas para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, acredita-se contribuir com ações práticas, a partir de situações-problema, possibilitando a construção de novas aprendizagens significativas junto aos professores da rede pública de ensino.

Assim, o material produzido visa contribuir com os processos formativos dos docentes e da equipe pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral, resgatando e compreendendo a organização dessa etapa em seu contexto histórico e nas políticas atuais, bem como ampliando a discussão sobre os desafios relacionados aos itinerários formativos. Contribui também com novos pesquisadores que adentram o campo da pesquisa voltada para políticas educacionais do ensino médio e, ainda, com a rede estadual de ensino do estado do Tocantins, a partir da reflexão sobre os processos de implementação do ensino médio integral no estado.

6 ALGUMAS CONCLUSÕES

No caso da atual contrarreforma do ensino médio, os itinerários formativos não só fragmentam, mas sob o argumento de que agora o jovem será protagonista de suas escolhas, dissimulam que a intencionalidade é empurrar a maioria dos jovens para o quinto itinerário – formação técnica e profissional. Para este é que será conduzida a maioria dos jovens, com a propaganda que se tornarão supostamente “mais empregáveis”. Um termo dissimulador, porque o empregável não necessariamente será empregado. E, se empregado – será nas condições em que as escolas, mesmo com parcerias, poderão oferecer o ensino técnico profissional -, será para os trabalhos simples de baixos salários. Por fim, o “**novo ensino médio**” é uma traição aos **jovens** atuais e futuras gerações, pois lhes impõe uma dupla barreira: **o acesso à universidade** e ao **trabalho complexo**. (Frigotto, 2023, p. 449)

Esta dissertação buscou analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, identificando os desdobramentos na prática docente e na formação dos estudantes em uma escola de tempo integral do Estado do Tocantins, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO).

Para chegarmos a esse objetivo, desenvolvemos um estudo de caso por se tratar de uma única escola de ensino médio em tempo integral no município de Tocantinópolis-TO incorporada na Política de Fomento. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, trilhamos o caminho para que pudéssemos adentrar o universo do ensino médio no Brasil e perceber as nuances em seu entorno. Com isso, fizemos cruzamento com os dados empíricos coletados através de entrevistas semiestruturadas com profissionais que estão diretamente envolvidos na implementação da política na rede estadual de ensino, sendo eles: Professores (as) Coordenadores (as) de Área, Professor (a) Regente, Gestor (a) e Técnico (a) Pedagógico (a) que faz acompanhamento na unidade escolar. Com esse percurso, pudemos perceber que para além da política federal implementada, o modelo de ensino desenvolvido na escola pesquisada e nas demais escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual do estado do Tocantins, passa a ser uma Política de Educação Integral, através da Instrução Normativa/TO nº 013, de 11 de fevereiro de 2025, regulamentada no Sistema Estadual de Educação do Tocantins, com isso podendo ser implementada em todas as modalidades da educação básica.

Buscando compreender como o ensino médio se estruturou historicamente identificamos algumas marcas radicadas nessa etapa de ensino que até hoje são visíveis, porém os espaços de discussões ainda são pequenos ou limitados como na própria escola. Ao longo de décadas o ensino médio tem sido campo de disputas estruturais abarcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos refletindo os contrassensos da sociedade capitalista. Como bem apontado pelos autores que fundamentam a pesquisa, o ensino médio se encontra em um patamar distante de se consolidar como uma política estável e orientada para a emancipação da

formação humana. Num caminho contrário, se reitera como instrumento de reprodução e perpetuação das desigualdades sociais como diz Mészáros (2008).

Nesse sentido entendemos que não é possível entender essa etapa de ensino de forma isolada, pois sempre esteve articulada com os modos de produção, aos moldes do Estado e os projetos de sociedade. Ao fazermos esse resgate histórico do ano de 1930 aos dias atuais, compreendemos que o ensino médio vem se configurando para atender a elite, oferta dualista e seletiva, que distingue o atendimento para a formação intelectual e a formação para o trabalho.

Quando analisamos um pequeno intervalo de tempo, de 1930 a 1960, identificamos uma expansão no número de matrículas, contudo essa expansão não significou democratização, pois a concentração de matrículas permaneceu regionalizado, condicionada a forte presença do setor privado, atendendo os avanços da industrialização e a manutenção de uma cultura escolar voltada para as elites, isto é, a dualidade presente na oferta do ensino. Portanto, a expansão aconteceu sob uma frente de racionalidade administrativa e tecnicista visando os avanços econômicos e não as garantias de direito.

No período de elaboração da primeira LDB nº 4.2024/1961, percebemos a presença de disputas intensas entre os defensores da escola pública e os setores privatistas, o que revelou uma disputa histórica que tem atravessado e conflitado todo o processo educacional. O embate que foi interrompido com o golpe civil-militar de 1964, a centralização autoritária ganha relevância o que contribui para a disposição da educação brasileira subordinada aos interesses do capital, o que reforçava o papel da escola como controle social e voltado para a formação de mão de obra. Ancorada nos referenciais teóricos, retomamos esse intervalo da gestão civil-militar e identificamos que o ensino médio assumiu um papel mais instrumental com a introdução de disciplinas de caráter ideológico e voltado para a profissionalização conforme traz a Lei nº 5.692/1971 que legitimava a ordem vigente em detrimento da formação crítica.

Em nossas buscas constatamos que esse interim foi marcado pelo fracasso educacional da proposta desenvolvida, pois as desigualdades educacionais eram marcantes, assim como, os baixos índices de escolarização, elevados índices de evasão o que enfraquecia o acesso, a permanência e a conclusão do ensino. Na contramão desse cenário, as resistências sociais e acadêmicas que surgem no final dos anos 1970, foram fundamentais para a reconfiguração do campo educacional e no processo de democratização.

Fruto desse processo, identifica-se grandes avanços na Constituição de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, sobretudo no reconhecimento do ensino médio como direito e etapa final da educação básica. Porém, para além das expectativas do campo progressista, novas tensões

emergem em consequência da permanência da dualidade estrutural quando se institucionaliza a separação da formação geral da formação profissional.

Na análise da reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, o Estado, busca uma atualização com a retomada dos Itinerários Formativos que fragmentam o currículo e reduzem os espaços da formação crítica. A formulação da reforma sob uma perspectiva neoliberal, mais uma vez vem intensificar a lógica mercantil na educação em que o papel do Estado se volta para o fortalecimento das parcerias com o setor privado, ou seja, o Estado a favor dos interesses empresariais.

Quando abordamos sobre a educação integral os estudos apontam para a sua ampliação nos últimos anos. Embora compreendida como um avanço, nossos estudos revelam que a ampliação ocorre sem as devidas garantias de condições estruturais e pedagógicas o que pode acarretar em aprofundamento das desigualdades e precarização do trabalho docente, o que demonstra que o ensino médio permanece marcado por instabilidade, descontinuidade e disputas entre diferentes concepções de projetos de formação.

Ao nos referirmos ao PNE, analisamos e apontamos como um documento também reverberado de tensões e disputas sob diversos vieses no campo científico, tecnológico, democrático e financeiro. E embora, formalmente estruturado, como política de Estado, tem sido operado na lógica da descontinuidade, do subfinanciamento e da fragilidade institucional, revelando assim, que ao mesmo tempo que é apresentado como garantia de direito à educação e superação das desigualdades, ele esbarra na gestão dos interesses econômicos, limitações orçamentárias e fragilidade dos mecanismos de monitoramento e avaliação.

Em nossos estudos, contatamos que no último monitoramento é evidenciado alguns avanços no ensino médio, como a ampliação de atendimento em tempo integral e crescimento no número de matrículas, mas entendemos como insuficiente para atendimento das metas, pois os déficits históricos de acesso, permanência e qualidade ainda são desafios a serem superados. Nesse sentido, compreendemos que o PNE é um instrumento normativo encoberto mais de intenções do que um instrumento efetivo de planejamento estratégico, o que reforça nosso entendimento de que o Estado brasileiro pouco se compromete com a continuidade e a materialização das políticas públicas educacionais.

Diante de um plano estratégico que subsidia toda a educação básica, essa falta de diagnóstico, financiamento e avaliação, aliada a precarização do trabalho docente e a desigual distribuição de recursos aprofunda os abismos educacionais e com isso, limita o potencial do plano.

A participação de atores privados na BNCC, tensionou seu caráter democrático ao mesmo tempo que reduziu a autonomia das redes de ensino e escolas desconsiderando as desigualdades estruturais e regionais no país.

Tem sido uma política legitimada por marcos legais e ancorada em um discurso das garantias dos direitos da aprendizagem e da formação integral, se materializou num contexto de reconfiguração do papel do Estado sob a lógica neoliberal. Nesse campo, sua estruturação se expressa sob um viés de padronização, centralidade nas competências e mensuração de resultados em sintonia com os organismos internacionais, o que acaba deslocando o foco da educação como direito social para uma lógica gerencialista e mercadológica em que o currículo passa a atender critérios de eficiência, desempenho e competitividade.

Diante desse quadro, especialmente no ensino médio, a Pedagogia de Competências e a flexibilização curricular pode implicar na secundarização do conhecimento científico e pode reforçar uma formação voltada à adaptação às exigências do mercado de trabalho.

A partir dos estudos, compreendemos que a Lei nº 13.415/2017 foi instituída como expressão de um processo histórico marcado por disputas econômicas, políticas e ideológicas que redefinem o papel da educação brasileira. O pensamento neoliberal, que prioriza a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral, está incorporado na lei que por sua vez se expressa por meio da flexibilização curricular, nos itinerários formativos e na ampliação da carga horária. Nesse sentido, reconhecemos que, embora a reforma se apresente como resposta à crise da identidade do ensino médio, ela tende a aprofundar desigualdades estruturais, sobretudo diante das condições desiguais de ofertas entre redes e territórios.

A lei passou por alterações, que consideramos pontuais, através da Lei nº 14.945/2024, que embora tenha recomposto parte da carga horária da formação geral básica, ainda se estrutura sob a lógica da flexibilização e da fragmentação curricular o que acaba por impactar a qualidade do ensino e o trabalho docente.

À luz das abordagens críticas, o estudo nos levou a compreender que essa flexibilização ancorada nos itinerários formativos orientada pela lógica das competências, tende a subordinar a formação às demandas do mercado de trabalho, fragilizando a centralidade dos conhecimentos científicos e humanísticos. Dessa forma, é importante reconhecer que embora o discurso oficial enfatize protagonismo juvenil e personalização das trajetórias, na prática, as escolhas dos estudantes são condicionadas pelas desigualdades estruturais entre as redes de ensino, o que limita a autonomia e reforça a fragmentação curricular, comprometendo a formação integral e crítica do estudante.

À luz das discussões teóricas acerca da reforma do ensino médio e como ele está estruturado, a nova configuração tem, de forma limitada, ressignificar o ideal histórico de educação integral quando se refere as dimensões do campo cognitivo, social e emocional, porém ao contrário o que se apresenta é um currículo fragmentado que condiciona as trajetórias dos estudantes as desigualdades das redes de ensino.

Nesse sentido, a nossa compreensão é que a formação integral presente na política atual, se apresenta de forma difusa e, por vezes, instrumentalizada, reduzida à ampliação do tempo escolar ou ao desenvolvimento de competências específicas, sem garantir condições materiais, pedagógicas e democrática para sua efetivação. Dessa forma, entendemos que há uma tensão entre projeto histórico de educação integral emancipadora e a lógica contemporânea da flexibilização.

A partir das discussões em torno da Lei nº 13.415/2017 ao instituir a Reforma do Ensino Médio e a Política de Fomento às escolas de tempo integral, analisamos que a lei se efetiva em meio a diferentes concepções de educação integral. Por um lado, a formação omnilateral que articula ciência, cultura e trabalho e por outro encontramos uma perspectiva gerencial que associa tempo integral a melhoria de indicadores e adaptação ao mercado.

Nesse sentido atribuímos crítica à Política de Fomento, pois está intimamente articulada com as reformas de caráter empresarial e com a lógica das competências o que acaba esvaziando o potencial emancipador de educação integral, reduzindo-a a ampliação do tempo escolar sem transformação qualitativa das práticas pedagógicas.

Adentrando ao campo da Lei de Fomento à implementação de escolas de tempo integral, compreendemos que se estrutura como um arranjo que se articula à base legal, ao financiamento condicionado, a reorganização curricular, a gestão por resultados e a ampliação de parcerias público-privadas, o que sinaliza uma reconfiguração do papel do Estado na condução das políticas educacionais.

Reconfiguração esta que incorpora princípios da reforma empresarial na educação, eficiência, responsabilização e indução do financiamento, ao mesmo tempo em que amplia a influência de atores privados na definição das práticas pedagógicas e curriculares. E mais uma vez identificamos que tal configuração tende a reforçar a dualidade estrutural no ensino médio e a subordinar a educação pública a lógicas gerenciais e de mercado fragilizando a formação geral e crítica dos estudantes.

Os resultados discutidos no Capítulo 4, a partir da análise empírica realizada na escola pesquisada, indicam que a implementação da política de fomento ocorre de forma heterogênea e marcada por desafios estruturais e pedagógicos. Entre os principais achados, destacam-se: as

fragilidades no campo de infraestrutura e financeiro para sustentar o tempo integral com qualidade e dignidade; as lacunas na formação inicial e continuada dos professores frente às novas demandas curriculares; as tensões vivenciadas pelos docentes ao atuarem em áreas distintas de sua formação e a sobrecarga dos professores com as exigências das estruturas curriculares. Tais elementos evidenciam um descompasso entre a proposição normativa da política e as condições reais de sua materialização.

Além disso, as percepções dos sujeitos escolares revelam ambiguidades quanto aos impactos da reforma. Por um lado, reconhecem os avanços relacionados ao maior tempo de permanência dos estudantes na escola e à diversificação de experiências formativas; por outro, emergem críticas quanto à superficialidade de determinados componentes curriculares, à sobrecarga de trabalho docente e à insuficiência de suporte institucional. Essa dualidade reforça a compreensão de que a política de fomento, embora apresente potencialidades, ainda não garante, de forma efetiva, uma educação integral em seu sentido pleno.

Outro aspecto relevante refere-se à crescente presença de organizações do setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais, conforme discutido ao longo da dissertação. Tal participação aponta para a intensificação de processos de privatização indireta da educação pública, nos quais se redefinem os sentidos da escola, do currículo e da formação juvenil, alinhando-os a interesses externos, econômicos e mercadológicos, ao campo educacional.

O Produto Pedagógico elaborado como proposta de intervenção do programa de mestrado, se materializa na prática como Percurso Formativo e está alinhado às discussões críticas sobre o ensino médio, ao responder diretamente às demandas de identidade na realidade escolar, especialmente no que se refere as dificuldades de implementação dos itinerários formativos e à necessidade de formação docente contextualizada. Ao articular os fundamentos teóricos, análise das políticas educacionais e práticas pedagógicas por meio de módulos formativos presenciais, o produto poderá contribuir para fortalecer a compreensão crítica dos docentes sobre a reforma do ensino médio e para qualificar suas práticas, favorecendo uma atuação mais consciente e reflexiva. Nessa linha, reconhecemos que as limitações residem na dependência de condições institucionais, como tempo, adesão dos profissionais e continuidade das formações, além das próprias restrições da rede pública. Ainda assim, destacamos seu potencial de replicabilidade em outros contextos educacionais, por sua organização modular e adaptável, configurando-se como uma estratégia viável de enfrentamento viável das fragilidades formativas e de fortalecimento de uma formação crítica, integrada e socialmente referenciada.

Dessa forma, ao retomar a questão norteadora da pesquisa, isto é, como tem se desenvolvido a Reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins a partir da política de fomento, concluímos que sua implementação tem produzido avanços pontuais, porém acompanhados de limites significativos que comprometem a efetivação de uma formação integral crítica e emancipadora. A política, ao mesmo tempo em que amplia oportunidades, também reproduz desigualdades e tensiona o papel social da escola pública.

Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que considerem as especificidades dos territórios, assegurem condições materiais adequadas, valorizem os profissionais da educação e garantam uma formação que ultrapasse a lógica instrumental do mercado, promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Assim, destacamos que esta pesquisa pretende contribuir para o campo educacional ao problematizar a Reforma do Ensino Médio a partir de sua materialização concreta, oferecendo subsídios para o aprofundamento de debates acadêmicos e para a formulação de políticas mais equitativas. O produto educacional elaborado, em forma de processo formativo, configura-se como uma possibilidade de intervenção prática, visando apoiar os docentes na compreensão e no enfrentamento dos desafios impostos pela atual configuração do Ensino Médio.

Diante disso, sugerimos a continuidade de estudos que ampliem o escopo investigativo, incluindo outras realidades regionais e aprofundando a análise sobre os impactos da reforma na trajetória dos estudantes, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino superior e à inserção no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **Educação e trabalho no limiar do século XXI: projeto neoliberal ou o adeus à escola pública?** In: NASCIMENTO, F. S. C. et al (Org.). Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito. Fortaleza: Editora Imprece, 2019, v. 2, p. 46-64.

ALVES, Antônio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação.** 348 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

APPLE, Michael W. **Educando “do jeito certo”: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Luciane Teixeira de; BOTH, Albene Liz Carvalho Monteiro. **Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 22, e14021, 2022

ARAÚJO, Hugo Lima. **O perfil do diretor escolar da rede pública municipal de Imperatriz/MA.** 140 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. Universidade Federal do Maranhão, 2021.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE.** Portal ANPED, 7 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 15 set. 2025.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, 2005.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Portugal: POR: Edições 70, 2016.

BONOMA, Thomas V. **Case research in marketing: opportunities, problems, and a process.** Journal of Marketing Research, v. 22, n. 2, p. 199-208, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://esforce.org.br>>. Acesso em 05 de set. 2025.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento orientador programa ensino médio inovador documento orientador 2009**. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em 17 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acervo Arquivístico. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. Brasília, DF:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em <<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/1-referencias-bibliograficas>>. Acesso em: 21 jan. 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Anexo I da Portaria MEC nº nº 844, de 22 de dezembro de 2025: divulgados os resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica 2025**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2012**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Acessado em 03 set. 2025. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pne#:~:text=RESUMO,n%C3%ADveis%20e%20modalidades%20de%20ensino>>. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Acessado em 03 set. 2025. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/1996, de 16 de fevereiro de 2017**. 8. ed. Brasília, 2025.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 02 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#art87. Acesso em 02 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023b)**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 de jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 03 de fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 2012.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão educacional e accountability: reflexões sobre a política educacional contemporânea**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 745-761, 2011.

CAETANO, Maria Raquel. **Os sujeitos e a proposta educacional da base nacional comum**

curricular: entre o público e o privado. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.3, p. 118-136, Setembro/Dezembro 2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE TOCANTINÓPOLIS. **Projeto de Lei nº 019, de 05 de dezembro de 2022.** Disponível em <<https://tocantinopolis.to.leg.br/documentos/928>> Acesso em 15 jan. 2026.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. **A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina Maria Rosa. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo privado na educação pública: o instituto de corresponsabilidade pela educação (íce) na paraíba.** Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG. Campinas-SP, 2019. Anais do 14º Encontro

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América latina.** RBPAE – v.24, n.3, p.389-406, set./dez. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 19 de out. 2025.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** Rio de Janeiro: UFF, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr de. **O golpe na Educação.** 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Campinas: Boitempo, 2016.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. **The qualitative research interview.** Medical Education, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** *Educ. Soc.* [online]. abr. 2000, vol.21, no.70 [citado 20 Maio 2006], p.63-79. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-7330. Acesso em: 13 ago. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIN, José Henrique. **Os desafios do Ensino Médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 30 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP: São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Movimento: revista de educação, v. 3, n. 5, p. 229-332, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul Kitchener. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

GOVERNO DO TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. **Escola Jovem em Ação atenderá 12 unidades educacionais no Tocantins**. Palmas: 17 de março de 2017. Disponível em <<https://www.to.gov.br/noticias/escola-jovem-em-acao-atendera-12-unidades-educacionais-no-tocantins/55c9k66jxi4v>>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GOVERNO DO TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. **Portaria-SEDUC Nº 3164, de 06 de dezembro de 2016**.

GOVERNO DO TOCANTINS. **Praia da Santa, em Tocantinópolis, recebe um fluxo turístico de mais de 5 mil pessoas em julho**. Secretaria da Comunicação. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/praiada-santa-em-tocantinopolis-recebe-um-fluxo-turistico-de-mais-de-5-mil-pessoas-em-julho/4meqjar03a43>>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GOVERNO DO TOCANTINS. **Governo adere ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral para 2017**. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/noticias/governo-adere-ao-programa-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-do-ensino-medio-em-tempo-integral-para-2017/1g1lc8rxi415>>, Acesso em 03 jan. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas educacionais e reformas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Joselice da Rocha; LIMA, Aline Moraes. **Concepção pedagógica da dcn e da bncc: algumas reflexões (im) pertinentes**. Work. Pap. Linguíst., 22(1), Florianópolis, jan./jul., 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/74467>. Acesso em 20 ago 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do**

conhecimento escolar. Campinas: Autores Associados, 2016.

LIMA, Francisco Williams Campos; SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, Gardênia Salazar Rodrigues da. **A privatização da educação básica paraense por meio de parcerias público-privadas (2014-2022).** Revista Cocar. V.18 N.36, p. 1-16, 2023.

LOCATELLI, Arinalda; LOCATELLI, Cleomar. **A formação docente nos planos subnacionais de educação: especificidades do planejamento no Tocantins e no norte do estado.** Curitiba: CRV, 2022.

LOPES, Alice CASIMIRO. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008. 184p. Disponível em: <http://www.eduerj.uerj.br/downloads.html>.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea.** 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, 2012.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017).** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.38, nº 139, p 355-372, abr-jun, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas.** Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, v.15, p.77-87, jun. 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003

PADOVAN, Regina Célia. **Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina: 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

Políticas Educacionais: Os conceitos e fundamentos da BNCC. Observatório Movimento pela Base, 11/04/2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/os-conceitos-e-fundamentos-da-bncc/>. Acesso em: 07 set. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org) **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP: São Paulo: Expressão Popular, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento de Darcy Ribeiro. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org). et al. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

RODRIGUES, Gizelda Moura, NUNES, Klívia de Cássia Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: impasses e desafios**. Universidade Federal do Maranhão: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasseosedesafiosdaspoliticasededucacao/politicaseducacionaisparaoensinomedio-impasseosedesafios.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Emina Márcia Ney dos, SAMPAIO, Luane Tomé dos Nascimento, LIMA, Francisco Willians Campos. **As dicotomias no contexto e no texto da BNCC como projeto**

educacional. Roteiro, Joaçaba, v. 48, jan./dez. 2023. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 07 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas.** 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12^a. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Brasil, 2018: democracia suicida?** Publicado em 24/10/2018. Avaliação educacional - Blog de Freitas. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/24/saviani-uma-democracia-suicida/>> Acesso em: 11 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP : Autores Associados, 2018. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, R. R. **Problematizações curriculares II – os projetos de vida.** Pensar a Educação em Pauta. Publicado em: 13 set. 2019. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/problematizacoes-curricularesii-os-projetos-de-vida/> Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUSA, Cristiane Lopes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Fundação Vitor Civita e a rede de entidades públicas e privadas na educação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-27, e-23300, jan./mar. 2021.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do Século XX (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Racquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. **Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio.** *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 14, n. 41. Setembro de 2020. Disponível em < <file:///C:/Users/Gizelda/Downloads/72965-304873-1-PB.pdf>>. Acessado em 30 ago. 2024.

SCHULTZ, Theodore William. **Investment in Human Capital.** The American Economic Review, EUA, v. 51, n. 1, 1961, p. 1-17.

SCHULTZ, Theodore William. **Capital Formation by Education.** The Journal of Political Economy, EUA, 1960, p. 571-583.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TOCANTINS. **Lei nº 2.810, de 26 de dezembro de 2013**. Atribui nova denominação às unidades escolares. Publicada no Diário Oficial nº 4.033, 2013.

TOCANTINS. **Resolução CEE-TO nº 056, de 21 de fevereiro de 2024**. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica para o ensino de tempo integral na rede estadual de ensino. Publicada no Diário Oficial nº 6565, 2024.

UNESCO. **Participação da Juventude nas Políticas Públicas**. Disponível <<https://www.unesco.org/pt/articles/participacao-da-juventude-nas-politicas-publicas>>. Acesso em: 05 jan. 2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS - UNITINS. **Organograma Unitins 2022**. Disponível em: <<https://www.unitins.br/cms/Arquivos/Download/434B1FCA9CB6E156E740137A7E0675FA0411559E>>. Acesso em 15 jan. 2026.

Universidade Federal do Tocantins - UFT. **Campus**. Disponível em <<https://www.uft.edu.br/campus>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. **Campus e Unidades Acadêmicas**. Disponível em <<https://ufnt.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/>> . Acesso em: 15 jan. 2026.

YIN, Robert Kuo-zuir **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOCANTINÓPOLIS. **Projeto do SEBRAE-TO envia turismólogos a Tocantinópolis para trabalho de desenvolvimento do município**. Disponível em <<https://www.tocantinopolis.to.gov.br/noticia/projeto-do-sebrae-to-envia-turismologos-a-tocantinopolis-em-janeiro-para-trabalho-de-desenvolvimento-do-municipio>>. Acesso em: 14 jan. 2026.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**ESCOLA PESQUISADA: CENTRO DE ENSINO MÉDIO GIRASSOL DE TEMPO
INTEGRAL DARCY MARINHO**

TERMO: PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Reforma do Ensino Médio nas escolas de tempo integral no estado do Tocantins a partir da lei nº 13.415/2017**”, parte integrante do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE). O documento a seguir oferece todas as informações necessárias sobre esta pesquisa. Sua participação será de grande valor para o nosso estudo. Contudo, caso decida não continuar em qualquer fase da pesquisa, sua decisão será plenamente respeitada e não trará nenhum prejuízo ou consequência para você.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: A reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins a partir da Lei nº 13.415/2017.

Área do Conhecimento: Educação **Número de participantes:** 5 pessoas

Participantes da Pesquisa: Professores Coordenadores de Área, Professor Regente, Gestor e Técnico Pedagógico de Currículo, Formação e Avaliação da Aprendizagem

Escola Pesquisada: Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho (Tocantinópolis-TO)

Curso: Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE

Universidade: Universidade Federal do Maranhão

Unidade/Cidade: Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) – Imperatriz – MA

Endereço CEP/CCIM: Campus Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N. Dom Afonso Felipe Gregory - Município: IMPERATRIZ-MA

Nome da pesquisadora: Gizelda Moura Rodrigues

2. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Gizelda Moura Rodrigues **Data de Nasc.:** 18 de outubro de 1970 **Sexo:** Feminino

Nacionalidade: Brasileira **Estado Civil:** Divorciado **Profissão:** Professor da Educação Básica

Número da matrícula: 507043-5 **CPF:** 401.743.283-20 **Telefone:** (63) 99243-4789

Formação: Acadêmico do curso de mestrado pelo PPGEPE, Pedagogo, Especialista em Gestão Educacional.

E-mail: gizeldamoura39@gmail.com **Endereço:** Rua 6, 14, Setor Tibério Azevedo – Tocantinópolis, Tocantins – CEP: 77900-000

3. IDENTIFICAÇÃO DO ORIENTADOR E COORIENTADOR

ORIENTADOR: Profº. Dr. Antonio Alves Ferreira, Professor no Curso de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE da Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Ciências de Imperatriz-MA. Telefone (99) 98112-7240 e email: as.alves@ufma.br

COORIENTADOR: Profº Dr. Cleomar Locatelli, Professor no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Telefone (63) 99995-9026 e email: cleomar.locatelli@ufnt.edu.br

4. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA (PROFISSIONAL DA ESCOLA)

Nome: _____
 Escola que trabalha: _____
 Data de Nasc.: ____/____/____ Sexo: _____ Nacionalidade: _____
 Estado Civil: _____ Profissão: _____
 Função: _____
 CPF: _____ Telefone: _____
 Formação: _____
 E-mail: _____
 Endereço: _____

5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa se justifica ao fato de se conhecer como vem sendo implementada desde o ano de 2017, nas escolas pesquisadas, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, e que tem levantado muitas discussões em torno da distribuição da carga horária e inovação nos componentes da estrutura curricular bem como, da formação docente para o desenvolvimento do currículo e o reducionismo de componentes curriculares que provocam no estudante a reflexão crítica sobre o mundo e ainda que pelo fato de que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, ser caracterizada como um campo de constantes reformas e programas educacionais o que se dá pelas diferentes concepções políticas e percepções no que se refere as expectativas da juventude e contextos sociais e econômicos. Objetivo geral: analisar a implementação da reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017), identificando seus desdobramentos na prática docente e na formação dos estudantes em uma escola de ensino médio em tempo integral do estado do Tocantins, jurisdicionadas à superintendência regional de educação do município de Tocantinópolis (to). Objetivos específicos: **a)** Conhecer o contexto histórico do ensino médio e suas reformas até as relações com a Lei 13.415/2017; **b)** Analisar a implementação da política de ensino médio integral nas escolas de tempo integral (fomento), na Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis (TO); **c)** Analisar a partir da concepção de gestor, professores coordenadores de área, professor e técnico pedagógico da regional de educação, a implementação do ensino médio integral (política de fomento) como um novo paradigma educacional nas escolas de ensino médio integral do estado do Tocantins, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação do município de Tocantinópolis (TO); **d)** Elaborar Plano de Formação Continuada, com três módulos, destinados a pesquisadores de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio integral, a professores do Ensino Médio Integral e a docentes da educação básica, como material didático, visando contribuir com novas pesquisas e com a formação docente das equipes escolares, respectivamente e possibilitar às jovens escolhas mais conscientes para segmento de seus projetos de vida.

6. PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

A pesquisa qualitativa será realizada com quatro (04) profissionais da escola: um (01) gestor(a), dois (02) professores(as) coordenadores (as) pedagógicos (as) de área, um (01) professor regente e, um (01) técnico pedagógico de currículo, formação e avaliação da aprendizagem. Será desenvolvida por meio de entrevistas reflexivas, semiestruturadas, sendo está o principal instrumento utilizado, a entrevista individual será realizada na própria escola, onde a pesquisa é desenvolvida, com definição da equipe gestora escolar, que vai apresentar o melhor horário e espaço para realização da entrevista para que não gere prejuízos pedagógicos aos discentes. Na entrevista semiestruturada serão exploradas os saberes, vivências e experiências escolares dos profissionais no que se refere ao processo de implementação e o desdobramento da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), na política de fomento, com vistas a identificar os desafios e possibilidades no fazer docente e na formação da juventude no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho, município de Tocantinópolis-TO. A entrevista semiestruturada possibilita a flexibilidade e espontaneidade durante sua execução e isso vai proporcionar, a partir de questões pré-definidas, abrir caminhos para que o entrevistado aborde outras questões e traga mais elementos enriquecedores para a pesquisa. Os dados coletados serão analisados através da técnica de pesquisa Estudo de Caso, que consiste na observação detalhada do contexto, ou

indivíduo, de um acontecimento específico, em que o levantamento de opiniões ou interpretações sobre o objeto estudado abre campo também, para levantamento de novas fontes que contribuirão para o levantamento de dados e na compreensão das definições levantadas, tendo como foco as experiências dos sujeitos dentro do contexto a ser trabalhado. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo geral do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

7. POSSÍVEIS DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Ao participar do estudo, não será provocado qualquer situação de preconceito ou discriminação, isto é, caracterização ou tratamento social com conseqüente violação da dignidade humana, dos direitos humanos, sociais, políticos, econômicos e das liberdades fundamentais como também intimidade invadida. Entretanto, ao participar de uma pesquisa, desconfortos, riscos e benefícios podem acontecer, que podem ser: **RISCOS OU DESCONFORTOS**: exposição emocional ao reviver memórias sensíveis, timidez e nervosismo durante a entrevista, preocupações com a privacidade das respostas à entrevista e os possíveis impactos, posteriores da participação na pesquisa, nas demandas do cotidiano escolar, cansaço e fadiga por se tratar de uma escola em tempo integral, ou desconforto no local de aplicação da técnica. Para minimizar essas questões e assegurar a autonomia e tranquilidade na pesquisa, fica garantido acompanhamento e toda assistência, suporte e esclarecimentos diante de qualquer questão de risco ou desconforto, por parte do pesquisador. Para isso, será realizado acolhimento no momento da entrevista com apresentação do tema a ser abordado e dos procedimentos da entrevista e de toda a pesquisa; a entrevista pode ser interrompida, a pedido, a qualquer momento; que será proporcionado agendamento para outro momento realizar a entrevista conforme as necessidades; a pesquisa será realizada dentro do espaço escolar indicado por profissionais da própria escola; garantia que dados e informações pessoais serão tratados no anonimato; a entrevista será conduzida através de questões voltadas para a etapa de ensino ofertada e atendida pela escola; e que a participação na pesquisa irá contribuir com o ensino e assim trazer benefícios futuramente. Fico esclarecido que qualquer outra forma de atendimento que for necessária serei prontamente atendido (a) e que meus direitos serão resguardados. Em contrapartida, fico ciente que os **BENEFÍCIOS** com a participação na pesquisa incluem, desde a criação de um espaço de diálogo e colaboração, à valorização das experiências e saberes construídos à partir das vivências com a implementação do ensino médio, o fortalecimento da identidade estudantil e contribuição para a construção de novos saberes e conhecimentos sobre essa etapa de ensino. Acrescidos a esses benefícios, a participação nesse estudo auxiliará na produção de conhecimentos teóricos e metodológicos e na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que contribuição para a revisão da política implantada na rede de ensino incentivando a reflexão crítica sobre a política implementada e, conseqüentemente, trazer benefícios para a área da Educação, etapa Ensino Médio, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola, da rede de ensino, universidades e pesquisadores, para a comunidade em que está inserido e para a sociedade em geral. Com um planejamento ético e suporte adequado os benefícios esperados podem superar os riscos identificados.

8. ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AOS PARTICIPANTES

Durante toda a pesquisa, terei acesso ao pesquisador para esclarecimentos, informações, apoio e assistência. Qualquer questão ou necessidade de suporte serei prontamente atendido (a). Serão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedora, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação, os objetivos e os princípios éticos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora, visando o seu bem-estar, finalizará o momento podendo ser retomado quando o participante achar mais viável e assim garantir a continuidade da entrevista. Para divulgar os resultados da pesquisa, será oferecida uma sessão de feedback aos participantes, em formato plenamente acessível e compreensível

aos sujeitos, população que foi pesquisada, para acesso e discussão dos resultados preliminares da pesquisa, onde os participantes poderão compartilhar suas percepções e sugestões.

9. LIBERDADE DE PARTICIPAÇÃO E DIREITO DE RETIRADA

A participação na pesquisa é completamente voluntária e com total liberdade para recusar a participar ou retirar o consentimento (TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido) a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo em suas atividades profissionais. A recusa ou desistência não trarão nenhum prejuízo pedagógico ou à Instituição em que atua, à Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis, à Secretaria de Estado de Educação do Tocantins e à Universidade Federal do Maranhão.

10. SIGILO, PRIVACIDADE E RECEBIMENTO DE UMA VIA DO TCLE

As informações coletadas serão tratadas com total sigilo e privacidade. Em todas as fases da pesquisa, os dados serão codificados (caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios), com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Para garantir o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal será divulgada sem o consentimento expresso dos participantes. O participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando seu acesso contínuo às informações aqui contidas e ao pesquisador.

11. RESSARCIMENTO E COBERTURA DE DESPESAS

Caso tenha despesas relacionadas à participação na pesquisa, como transporte e alimentação, estas despesas serão ressarcidas mediante comprovação das despesas. As despesas cobertas incluirão todos os itens necessários para a participação plena no estudo, conforme previsto pela Resolução CNS nº. 466 de 2012. Em caso de quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa, o direito a indenização adequada será garantido, conforme estipulado pela legislação vigente, será resguardado.

12. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. O CEP também contribui para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo que todos os aspectos do estudo respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes.

13. DA GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E INFORMAÇÕES A QUALQUER TEMPO

Fico ciente que poderei consultar o pesquisador responsável a qualquer momento e que tenho a garantia de ter conhecimento e obter informações dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico e digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador (a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para poder decidir livremente sobre minha participação e sobre o uso de meus dados no momento e no futuro. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo pesquisador, de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Campus Avançado Bom Jesus, 1º Andar, Sala 18A, Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory. CEP: 65915-240. Imperatriz, Maranhão. Telefone: (99)3529-6051. E-mail: cep.ccim@ufma.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos

e benefícios desta pesquisa, bem como sobre meus direitos como participante. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Autorizo a utilização dos dados coletados, desde que preservado meu anonimato e sigilo.

Nome do Profissional Participante: _____

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Pesquisador **Responsável:** Gizelda Moura Rodrigues

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, estou à disposição para auxiliá-lo(a) durante todo o processo de pesquisa.

CONTATO:

Gizelda Moura Rodrigues

Telefone: (63) 99243-4789

E-mail: gizeldamoura39@gmail.com

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O GESTOR ESCOLAR

PESQUISA DE MESTRADO

“REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017”

Prezado(a) Gestor(a), essa entrevista visa contribuir com a pesquisa **Reforma do Ensino Médio nas escolas de educação em tempo integral no estado do Tocantins a partir da Lei nº 13.415/2017**, a qual está autorizada tanto pelo Secretário de Estado de Educação do Estado do Tocantins da SEDUC-TO quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, do Centro de Ciências de Imperatriz-MA, sob o Parecer nº 7.572.387. Para tanto, é firmado entre pesquisador e pesquisado o TCLE, que garante o sigilo das informações e dados fornecidos. As informações fornecidas por você são importantes para compreendermos melhor a realidade da implementação do ensino médio no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho. A entrevista, será gravada conforme sua autorização no TCLE. Suas respostas serão mantidas em sigilo. Elas serão combinadas às de outros Coordenadores para compor nosso banco de dados, mas em nenhum momento será identificado nenhum coordenador em particular.

QUESTIONARIO DO GESTOR(A)

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

FORMAÇÃO: _____

CARGO: _____

TEMPO QUE ATUA NO ENSINO MÉDIO: _____

TEMPO DE TRABALHO NA FUNÇÃO: _____

VÍNCULO: CONCURSO, CONTRATO, OUTRO: _____

ATUA DE ACORDO SUA FORMAÇÃO: _____

JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA PESQUISA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

SIM () NÃO ()

LOCAL/DATA: _____

ABORDAGEM INICIAL

A atual Reforma do Ensino Médio aconteceu em dois momentos, em 2017 com a Lei nº 13.415/2017 e em 2024 com a Lei 14.945/2024. Sabemos que o estado do Tocantins foi um dos pioneiros a implementar a reforma nas escolas de Tempo Integral (Fomento). Nesse sentido, nossa entrevista caminhará para essa direção, para entendermos como tem acontecido esses dois momentos da reforma na unidade escolar e seus reflexos na prática docente e nos jovens.

EIXOS DE PERGUNTAS

EIXO 1 – IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

- O primeiro Eixo de perguntas se refere ao processo implementação na Reforma do Ensino Médio.
 - Você participou ou tem participado das discussões e debates sobre a Reforma do Ensino Médio? Caso tenha participado, como se deu sua participação? (em grupos da escola, redes sociais, sindicato, formações, cursos, web, etc.)? Caso não, como você tem se apropriado das informações sobre a Reforma?

- Como você analisa as **modificações realizadas na Reforma do Ensino Médio** com a lei atual, **Lei nº 14.945/2024**? Você considera que representa **uma reparação das críticas e dos problemas identificados da lei de 2017**, isto é, Lei nº 13.415/2017? Se sim, em quais aspectos? Se não quais desafios ainda persistem?
- Na sua opinião, qual a **percepção dos docentes quanto ao processo de implementação da Reforma do Ensino médio**? A implementação atendeu às expectativas? Se sim, em quais aspectos? Se não, por quê?

EIXO 2 – EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

➤ O segundo Eixo, vamos tratar dos efeitos da reforma na prática docente

- Como se dá a organização e definição dos coordenadores de área na Unidade Escolar?
- Qual sua opinião, sobre os itinerários formativos, têm **contribuído ou não para maior aprofundamento da Formação Geral Básica e desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.
- Os **itinerários formativos** voltados para o eixo **Técnico ou Profissional** foram ofertados pela escola? Se sim, como foi articulado? Se não, por que?
- Como você considera a autonomia dos docentes, eles tiveram **autonomia e as condições necessárias**, para **adaptarem suas práticas pedagógicas** às mudanças previstas pela Reforma do Ensino Médio? Se sim, como? Se não, quais foram os obstáculos?
- Na sua opinião, como os **docentes se sentem em trabalhar com os itinerários formativos**, considerando a prática docente **nos aspectos como, carga de trabalho, formação recebida e clareza das orientações**?
- Na sua opinião, a **BNCC e DCT** foram **devidamente adaptados e implementados** para **garantir que o estudante não tivesse perdas nos conhecimentos** específicos? Explique.

EIXO 3 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

➤ O terceiro Eixo, vamos tratar da reforma e os reflexos na juventude

- Qual sua visão sobre o **modelo de escola de tempo integral do estado do Tocantins**, tem garantido a **formação integral** e atender as **perspectivas do Projeto de Vida dos estudantes**? (nos aspectos intelectual, física, emocional, social e cultural)
- Na sua opinião, os itinerários formativos têm **contribuído ou não para maior aprofundamento da Formação Geral Básica e desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.

- Na sua opinião, **as alterações no currículo com a Reforma do Ensino Médio**, têm **contribuído ou não para desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.

EIXO 4 - INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS COM A REFORMA DO ENSINO

MÉDIO

➤ **O quarto Eixo, é sobre os indicadores socioeducacionais**

- Quais caminhos têm apontado os **indicadores socioeducacionais** (aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série) com a reforma do ensino médio na unidade escolar?
- A equipe escolar recebeu alguma **formação de institutos** para o desenvolvimento da rotina e práticas com a implementação da Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual instituto ou quais instituições e como tem acontecido esse processo formativo?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM PROFESSORES E PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA

PESQUISA DE MESTRADO

“REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017”

Prezado(a) Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) de Área, essa entrevista visa contribuir com a pesquisa **Reforma do Ensino Médio nas escolas de educação em tempo integral no estado do Tocantins a partir da Lei nº 13.415/2017**, a qual está autorizada tanto pelo Secretário de Estado de Educação do Estado do Tocantins da SEDUC-TO quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, do Centro de Ciências de Imperatriz-MA, sob o Parecer nº 7.572.387. Para tanto, é firmado entre pesquisador e pesquisado o TCLE, que garante o sigilo das informações e dados fornecidos. As informações fornecidas por você são importantes para compreendermos melhor a realidade da implementação do ensino médio no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho. A entrevista, será gravada conforme sua autorização no TCLE. Suas respostas serão mantidas em sigilo. Elas serão combinadas às de outros Coordenadores para compor nosso banco de dados, mas em nenhum momento será identificado nenhum coordenador em particular.

QUESTIONARIO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DE ÁREA

1.IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

FORMAÇÃO: _____

CARGO: _____

TEMPO QUE ATUA NO ENSINO MEDIO: _____

TEMPO DE TRABALHO NA FUNÇÃO: _____

VÍNCULO: CONCURSO, CONTRATO, OUTRO: _____

ATUA DE ACORDO SUA FORMAÇÃO: _____

JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA PESQUISA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

SIM () NÃO ()

LOCAL/DATA: _____

ABORDAGEM INICIAL

A atual Reforma do Ensino Médio aconteceu em dois momentos, em 2017 com a Lei nº 13.415/2017 e em 2024 com a Lei 14.945/2024. Sabemos que o estado do Tocantins foi um dos pioneiros a implementar a reforma nas escolas de Tempo Integral (Fomento). Nesse sentido, nossa entrevista caminhará para essa direção, para entendermos como tem acontecido esses dois momentos da reforma na unidade escolar e seus reflexos na prática docente e nos jovens.

EIXOS DE PERGUNTAS

EIXO 1 – IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

- **O primeiro Eixo de perguntas se refere ao processo implementação na Reforma do Ensino Médio.**
- **Você participou ou tem participado das discussões e debates sobre a construção da Reforma do Ensino Médio?** Caso tenha participado, como se deu sua participação? (em grupos da escola, redes sociais, sindicato, formações, cursos, web, etc.)? Caso não, como você tem se apropriado (**documentos da reforma já pronta**) das informações sobre a Reforma?

- Como você analisa as **modificações realizadas na Reforma do Ensino Médio** com a lei atual, **Lei nº 14.945/2024**? Você considera que representa **uma reparação das críticas e dos problemas identificados da lei de 2017**, isto é, Lei nº 13.415/2017? Se sim, em quais aspectos? Se não quais desafios ainda persistem?
- Na sua opinião, qual a **percepção dos docentes quanto ao processo de implementação da Reforma do Ensino médio**? A implementação atendeu às expectativas? Se sim, em quais aspectos? Se não, por quê?

EIXO 2 – EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

➤ O segundo Eixo, vamos tratar dos efeitos da reforma na prática docente

- Qual sua opinião, sobre os itinerários formativos, têm **contribuído ou não para maior aprofundamento da Formação Geral Básica e desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.
- Os **itinerários formativos** voltados para o eixo **Técnico ou Profissional** foram ofertados pela escola? Se sim, como foi articulado? Se não, por que?
- Você e os docentes tiveram **autonomia e as condições necessárias**, para **adaptarem suas práticas pedagógicas** às mudanças previstas pela Reforma do Ensino Médio? Se sim, como? Se não, por quê?
- Na sua opinião, como os **docentes se sentem em trabalhar com os itinerários**, considerando a prática docente **nos aspectos como, carga de trabalho, formação recebida e clareza das orientações**?
- Na sua opinião, a **BNCC e DCT** foram devidamente adaptados e implementados para **garantir que o estudante não tivesse perdas nos conhecimentos** específicos? Explique.

EIXO 3 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

➤ O terceiro Eixo, vamos tratar da reforma e os reflexos na juventude

- Qual sua visão sobre o **modelo de escola de tempo integral do estado do Tocantins**, tem garantido a **formação integral** e atender as **perspectivas do Projeto de Vida do estudante**? (nos aspectos intelectual, física, emocional, social e cultural)
- Na sua opinião, as **alterações no currículo com a Reforma do Ensino Médio**, têm **contribuído ou não para desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.

EIXO 4 - INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

➤ **O quarto Eixo, é sobre os indicadores socioeducacionais**

- Quais caminhos tem apontado os **indicadores socioeducacionais** (aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série) com a reforma do ensino médio?
- A equipe escolar recebeu alguma **formação de institutos** para o desenvolvimento da rotina e práticas com a implementação da Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual instituto ou quais instituições e como tem acontecido esse processo formativo?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM TÉCNICO PEDAGÓGICO DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

PESQUISA DE MESTRADO

“REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017”

Prezado(a) Técnico(a) de Currículo, essa entrevista visa contribuir com a pesquisa **Reforma do Ensino Médio nas escolas de educação em tempo integral no estado do Tocantins a partir da Lei nº 13.415/2017**, a qual está autorizada tanto pelo Secretário de Estado de Educação do Estado do Tocantins da SEDUC-TO quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, do Centro de Ciências de Imperatriz-MA, sob o Parecer nº 7.572.387. Para tanto, é firmado entre pesquisador e pesquisado o TCLE, que garante o sigilo das informações e dados fornecidos. As informações fornecidas por você são importantes para compreendermos melhor a realidade da implementação do ensino médio no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho. A entrevista, será gravada conforme sua autorização no TCLE. Suas respostas serão mantidas em sigilo. Elas serão combinadas às de outros Coordenadores para compor nosso banco de dados, mas em nenhum momento será identificado nenhum coordenador em particular.

QUESTIONARIO DO TECNICO PEDAGÓGICO DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1.IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

FORMAÇÃO: _____

CARGO: _____

TEMPO QUE ATUA NO ENSINO MEDIO: _____

TEMPO DE TRABALHO NA FUNÇÃO: _____

VÍNCULO: CONCURSO, CONTRATO, OUTRO: _____

ATUA DE ACORDO SUA FORMAÇÃO: _____

JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA PESQUISA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

SIM () NÃO ()

LOCAL/DATA: _____

ABORDAGEM INICIAL

A atual Reforma do Ensino Médio aconteceu em dois momentos, em 2017 com a Lei nº 13.415/2017 e em 2024 com a Lei 14.945/2024. Sabemos que o estado do Tocantins foi um dos pioneiros a implementar a reforma nas escolas de Tempo Integral (Fomento). Nesse sentido, nossa entrevista caminhará para essa direção, para entendermos como tem acontecido esses dois momentos da reforma na unidade escolar e seus reflexos na prática docente e nos jovens.

EIXOS DE PERGUNTAS

EIXO 1 – IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

- **O primeiro Eixo de perguntas se refere ao processo implementação na Reforma do Ensino Médio.**
- **Você participou ou tem participado das discussões e debates sobre a Reforma do Ensino Médio?** Caso tenha participado, como se deu sua participação? (em grupos da escola, redes

sociais, sindicato, formações, cursos, web, etc.)? Caso não, como você tem se apropriado das informações sobre a Reforma?

- Como você analisa as **modificações realizadas na Reforma do Ensino Médio** com a lei atual, **Lei nº 14.945/2024**? Você considera que representa **uma reparação das críticas e dos problemas identificados da lei de 2017**, isto é, Lei nº 13.415/2017? Se sim, em quais aspectos? Se não quais desafios ainda persistem?
- Na sua opinião, qual a **percepção dos docentes quanto ao processo de implementação da Reforma do Ensino médio**? A implementação atendeu às expectativas? Se sim, em quais aspectos? Se não, por quê?

EIXO 2 – EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

➤ **O segundo Eixo, vamos tratar dos efeitos da reforma na prática docente**

- Como se dá a organização e definição dos coordenadores de área na Unidade Escolar?
- Qual sua opinião, sobre os itinerários formativos, têm **contribuído ou não para maior aprofundamento da Formação Geral Básica e desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.
- Os **itinerários formativos** voltados para o eixo **Técnico ou Profissional** foram ofertados pela escola? Se sim, como foi articulado? Se não, por que?
- Os docentes tiveram **autonomia e as condições necessárias**, para **adaptarem suas práticas pedagógicas** às mudanças previstas pela Reforma do Ensino Médio? Se sim, como? Se não, por quê?
- Na sua opinião, como os **docentes se sentem em trabalhar com os itinerários formativos**, considerando a prática docente **nos aspectos como, carga de trabalho, formação recebida e clareza das orientações**?
- Na sua opinião, a **BNCC e DCT foram devidamente adaptados e implementados** para **garantir que o estudante não tivesse perdas nos conhecimentos** específicos? Explique.

EIXO 3 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

➤ **O terceiro Eixo, vamos tratar da reforma e os reflexos na juventude**

- Qual sua visão sobre o **modelo de escola de tempo integral do estado do Tocantins**, tem garantido a **formação integral** e atender as **perspectivas do Projeto de Vida dos estudantes**? (nos aspectos intelectual, física, emocional, social e cultural)

- Na sua opinião, os itinerários formativos têm **contribuído ou não para maior aprofundamento da Formação Geral Básica e desenvolvimento integral dos estudantes**? Se sim, como? Se não, quais implicações? Explique.

EIXO 4 - INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS COM A REFORMA DO ENSINO

MÉDIO

➤ **O quarto Eixo, é sobre os indicadores socioeducacionais**

- Quais caminhos têm apontado os **indicadores socioeducacionais** (aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série) com a reforma do ensino médio na unidade escolar?
- A equipe escolar recebeu alguma **formação de institutos** para o desenvolvimento da rotina e práticas com a implementação da Reforma do Ensino Médio? Se sim, qual instituto ou quais instituições e como tem acontecido esse processo formativo?