INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DANIELE SOARES DA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Olinda
2025

DANIELE SOARES DA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Dr. José Nildo Alves Caú

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT

Olinda

2025

S586i Silva, Daniele Soares da.

A implementação do Novo Ensino Médio Integrado em Pernambuco: percepções a partir da vivência dos estudantes de uma escola técnica estadual. / Daniele Soares da Silva. – Olinda, PE: A autora, 2025.
260 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Nildo Alves Caú .

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Ensino Médio. 2. Políticas Públicas em Educação. 3. Estudantes - Percepções. 4. Currículo escolar. 5. Ensino Médio Integrado. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Caú, José Nildo Alves (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

373.24 CDD (22 Ed.)

Catalogação na Fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DANIELE SOARES DA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de agosto de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú

Instituto Federal de Pernambuco - IFPE

Orientador

_____

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Instituto Federal de Pernambuco - IFPE

_____

Prof.ª Dr.ª Katharine Ninive Pinto Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dedico este trabalho aos meus pais, Adalva e Israel (em memória), que nasceram no campo, cresceram em contextos de poucas oportunidades e, mesmo sem terem concluído a educação formal — meu pai, inclusive, sem ter sido alfabetizado — buscaram na cidade novas possibilidades de vida e abriram, com esforço e coragem, os caminhos que hoje trilho.

À minha filha, Sofia, que, com curiosidade e alegria ilumina os dias e me inspira a continuar acreditando na educação como caminho de transformação. Que você cresça sabendo que este caminho também é seu! Feito de lutas, conquistas e esperanças que atravessam gerações.

Aos filhos e filhas da classe trabalhadora que, nas redes públicas de ensino, constroem saberes e deslocam fronteiras todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica, trata-se, também, de uma travessia marcada por desafios, crescimento e, acima de tudo, por encontros. Muitas pessoas estiveram ao meu lado ao longo desse percurso. A todas elas, deixo o meu mais sincero agradecimento.

À minha filha, Sofia, que, ainda tão pequena, precisou dividir a mãe com os livros, os prazos e os silêncios do estudo. Obrigada por ser afeto e inspiração. À minha mãe, Adalva, minha principal rede de apoio, que cuidou de Sofia com paciência sempre que o tempo apertava e eu precisava me dedicar aos estudos. Aos meus irmãos, que compreenderam as ausências e o distanciamento causados pelo tempo sempre escasso, e que vibraram comigo a cada etapa, deixo, também, meu agradecimento.

Aos amigos e àqueles que, de diferentes formas, caminharam comigo nesse processo ouvindo minhas ideias, desabafos e celebrando cada conquista. À Julia Campos, amiga de caminhada na Educação Profissional e na vida, uma das maiores incentivadoras dessa jornada, obrigada por acompanhar de perto, ler meus textos com atenção e oferecer sua escuta cuidadosa. Aos amigos do trabalho, que dividiram responsabilidades e me apoiaram ao longo do caminho, minha gratidão.

Ao professor José Nildo Alves Caú, meu orientador, obrigada pela escuta, pelas orientações, pela confiança no meu trabalho e por acreditar na potência dessa pesquisa. Aos professores do Programa, que me desafiaram a pensar criticamente e a olhar para a educação e o mundo com outros olhos, muito obrigada.

Aos amigos de turma, com quem compartilhei encontros intensos, às sextas-feiras, e que seguiram presentes nas conversas, trocas e risadas que aliviaram o peso do percurso. Foi um privilégio partilhar essa etapa com vocês, companheiros!

Aos estudantes que participaram da pesquisa pela nobre vontade de se expressar e contribuir com a ciência, que confiaram em mim e compartilharam suas experiências com sinceridade e coragem, muito obrigada. Suas falas deram sentido e vida a este trabalho. Espero ter cuidado delas com a escuta sensível e o respeito que vocês merecem.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, atravessaram esse caminho comigo, com palavras, gestos, escutas, cuidados ou simples presenças, deixo aqui meu agradecimento mais sincero.

"O que é que pode fazer o homem comum neste presente instante,
Senão sangrar, tentar inaugurar a vida comovida, inteiramente livre e triunfante?
O que é que eu posso fazer com a minha juventude,
Quando a máxima saúde, hoje, é pretender usar a voz?
(...)
Era uma vez um homem e seu tempo – botas de sangue nas roupas de Lorca.
Olho de frente a cara do presente e sei que vou ouvir a mesma história porca.
Não há motivo para festa, ora esta, eu não sei rir à toa.
Fique você com a mente positiva,
Eu quero a voz ativa, e é ela que é uma boa.
Pois sou uma pessoa. Esta é minha canoa, e eu nela embarco.
Eu sou pessoa. Palavra "pessoa" hoje não soa bem – pouco me importa.
Não, você não me impediu de ser feliz.
Nunca, jamais bateu a porta em meu nariz.
Ninguém é gente. Nordeste é uma ficção. Nordeste nunca houve.
Não, eu não sou do lugar dos esquecidos.
Não sou da nação dos condenados.
Não sou do sertão dos ofendidos.
Você sabe bem: **Conheço o meu lugar**"

Conheço o meu lugar - Canção de Belchior · 1978

RESUMO

Esta dissertação analisa as percepções dos estudantes acerca da implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. A abordagem é qualitativa, de natureza interpretativa, orientada pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Envolve análise documental, aplicação de questionários socioeconômicos e a estratégia de grupos focais com estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado. A análise dos dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados indicam que, embora os estudantes reconheçam as Escolas Técnicas como espaços potentes de mobilidade social, a implementação da reforma foi marcada pela exclusão da participação juvenil, por limitações à liberdade de escolha, pelo esvaziamento da formação técnica e pela redução de conteúdos da formação geral. Evidenciou-se, ainda, a intensificação da dualidade entre redes pública e privada e a disseminação de uma lógica meritocrática e individualizante, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por insucessos educacionais e sociais, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam suas trajetórias. Como produto da investigação, desenvolve-se uma sequência didática voltada à escuta e valorização das juventudes, promovendo espaços de diálogo e reflexão crítica sobre as políticas educacionais. O estudo reafirma a urgência de um Ensino Médio que articule formação crítica e omnilateral, comprometido com a justiça social e com a efetiva participação dos estudantes na construção das políticas que os afetam.

Palavras-Chave: Lei n.º 13.415/2017. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Escola Técnica Estadual. Pernambuco.

ABSTRACT

This dissertation analyzes students' perceptions regarding the implementation of the New Secondary Education Reform (Novo Ensino Médio), regulated by Law No. 13,415/2017, in a State Technical School (Escola Técnica Estadual) in Pernambuco, Brazil. The research adopts a qualitative, interpretative approach, grounded in the principles of historical-dialectical materialism. The methodological procedures included document analysis, the application of socioeconomic questionnaires, and focus group discussions with students from the 1st, 2nd, and 3rd years of the Integrated Secondary Education program. Data were analyzed using content analysis techniques (Bardin, 2016). The results indicate that, although students recognize Technical Schools as important spaces for social mobility, the implementation of the reform was marked by the exclusion of youth participation, restrictions on freedom of choice, the weakening of technical training, and the reduction of general education content. Furthermore, the research highlights the deepening of educational duality between public and private systems and the dissemination of a meritocratic and individualistic logic, which attributes educational and social failures to individuals, disregarding the structural inequalities that shape their trajectories. As an educational product derived from the research, a didactic sequence was developed to promote youth engagement and critical reflection on educational policies. The study reaffirms the urgent need for a Secondary Education model that integrates critical and omnilateral formation, committed to social justice and to the effective participation of students in the construction of the policies that directly affect them.

Keywords: Law No. 13,415/2017. Integrated High School. Vocational and Technological Education. State Technical School. Pernambuco.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Caminho Metodológico 27

Quadro 2 – Síntese da caracterização da Instituição de Ensino 32

Quadro 3 - Perfil do corpo docente e administrativo 34

Quadro 4 - Perfil Socioeconômico dos Participantes 36

Quadro 5 - Codificação das unidades de contexto e de análise 47

Quadro 6 - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: "Novo Ensino Médio" / "reforma do Ensino Médio" / "Lei 13.415/2017" e **Pernambuco** 50

Quadro 7 - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: "Novo Ensino Médio" / "reforma do Ensino Médio" / "Lei 13.415/2017" e **na voz / visão / fala / pensam estudantes** 51

Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos sobre a reforma do Ensino Médio em Pernambuco 52

Quadro 9 - Trabalhos acadêmicos sobre a percepção dos estudantes brasileiros diante da reforma do Ensino Médio 54

Quadro 10 - Trabalhos analisados sobre o contexto histórico-político da contrarreforma do Ensino Médio 56

Quadro 11 - Trabalhos analisados sobre a contrarreforma do Ensino Médio no estado de Pernambuco 59

Quadro 12 - Trabalhos analisados sobre a percepção dos estudantes brasileiros em relação à contrarreforma do Ensino Médio 68

Quadro 13 - Quadro comparativo com as mudanças do Novo Ensino Médio propostas pelo Projeto de Lei 5230/2023, proposta substitutiva aprovada na Câmara dos Deputados e Lei 14.945/2024 sancionada em 31 de julho de 2024 128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas de desenvolvimento de uma análise (Bardin, 2016) 46

Figura 2 - Matriz curricular do curso técnico em Administração - Ensino Médio Integrado **2016** 114

Figura 3 - Matriz curricular do curso técnico em Administração - Ensino Médio Integrado **2018** 116

Figura 4 - Matriz curricular do Novo Ensino Médio Integrado **2022** do itinerário formativo de Ciências Humanas + Matemática e itinerário formativo profissional de Administração **(continua)**.....120

Figura 5 - Comparativo da composição do Novo Ensino Médio nas diferentes escolas da rede estadual 123

Figura 6 - Distribuição da carga horária por ano de curso no Novo Ensino Médio.....124

Figura 7 - Orientações para o componente curricular "Laboratório de Aprendizagem" 125

Figura 8 - Matriz Curricular ciclo 2025-2027 após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **1º ano 2025**.....131

Figura 9 - Matriz Curricular de transição após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **2º ano 2025**.....132

Figura 10 - Matriz curricular de transição após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **3º ano 2025**.....133

Figura 11 - Mapa de análise do conteúdo.....138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CTD	Contratos por tempo determinado
EaD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FBT	Formação Básica para o Trabalho
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Formação Profissional Específica
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Educação Integral
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
Pisa	*Programme for International Student Assessment*
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RPA	Recibo de Pagamento Autônomo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
TPE	Todos pela Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 METODOLOGIA 27

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 28
2.1.1 Pesquisa Qualitativa Interpretativa 28
2.1.2 A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) 30
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA 32
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 35
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS 40
2.5 INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS 41
2.5.1 Levantamento teórico e das produções acadêmicas 41
2.5.2 Pesquisa Documental 42
2.5.3 Pesquisa de Campo: Grupos Focais 43
2.6 ANÁLISE DOS DADOS 44
2.6.1 Organização do Corpus de Análise 45
2.6.2 Etapas da Análise de Conteúdo 45

3 CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO 50

3.1 A LEI N.º 13.415/2017 E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO 56
3.2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO 59
3.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES 68

4 TRANSFORMAÇÕES DO SISTEMA PRODUTIVO E DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL: IMPACTOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL 74

4.1 A EDUCAÇÃO EM PAÍSES DE CAPITALISMO DEPENDENTE: O METABOLISMO DE UM SISTEMA GLOBAL DOMINANTE 75
4.2 ESTRATÉGIAS REFORMISTAS: A INCORRIGÍVEL LÓGICA DO CAPITAL 86
4.2.1 Reformas educacionais de 1970 a 1980: da TCH à redemocratização do país 87
4.2.2 Reformas educacionais de 1990 a 2015: o avanço do neoliberalismo e as reformas empresariais. 92
4.3 O NOVO ENSINO MÉDIO E O GOLPE NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA . 101
4.3.1 Desdobramentos do Novo Ensino Médio em Pernambuco 106

5 DAS MODIFICAÇÕES ESTABELECIDAS PELA LEI N.º 13.415/2017 E N.º 14.945/2024 À APLICAÇÃO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO 109

5.1 A LEI N.º 13.415/2017: DOS IMPACTOS E DESAFIOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS

ESTADUAIS DE PERNAMBUCO 112
5.2 UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS PROPOSTAS PARA 2025 PELA LEI N.º 14.945/2024 126
6 NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL 137
6.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDES: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 139
6.1.1 Motivações para estudar em uma Escola Técnica Estadual: por que escolher o EMI? 139
6.1.2 Projetos de vida e expectativas dos jovens após a conclusão do Ensino Médio Integrado 145
6.2 POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS JUVENTUDES QUANTO À REFORMA 149
6.2.1 Participação estudantil na elaboração da proposta e o conhecimento sobre o NEM 149
6.2.2 Organização e divulgação dos itinerários: estratégias, desafios e percepções discentes 155
6.2.3 Liberdade de escolha dos itinerários: limites, possibilidades e mediações institucionais 158
6.2.4 Impactos na formação geral e na formação profissional 161
6.2.4.1 Redução da formação básica: descontinuidade e desequilíbrios curriculares 161
6.2.4.1.1 Análise sobre os impactos da redução da formação básica na preparação para o ENEM e vestibulares 165
6.2.4.2 Formação profissional precarizada: o apagamento do ensino técnico 169
6.2.5 Deslocamentos docentes e falta de formação para os componentes curriculares do NEM 173
6.3 A "REFORMA DA REFORMA", AS CRÍTICAS DAS JUVENTUDES E SUAS SUGESTÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM "JOVEM" ENSINO MÉDIO 176
6.3.1 O Novo Ensino Médio em disputa: expectativas juvenis em relação à "reforma da reforma" e às mudanças propostas para 2025 177
6.3.2 Contribuição das juventudes para a construção de um "Jovem Ensino Médio Integrado" 179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 185
8 PLANO DE PRODUTO EDUCACIONAL 190
8.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 191
8.2 JUSTIFICATIVA 192
8.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 193
REFERÊNCIAS 194
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE 208
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE 210
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE - RESPONSÁVEIS 212

APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE 214

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA..... 215

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES..... 216

APÊNDICE G - ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS..... 218

APÊNDICE H – PRODUTO EDUCACIONAL..... 220

APÊNDICE I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 245

APÊNDICE J – CERTIFICADO DE SUBMISSÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGO 260

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as percepções dos jovens estudantes acerca da implementação da contrarreforma[1] do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, no contexto de uma Escola Técnica Estadual, localizada em Pernambuco. A política esteve em vigor entre os anos de 2022 e 2024, sendo parcialmente reformada em 2025 pela Lei n.º 14.945/2024, que alterou a implementação da Política de Ensino Médio de forma escalonada. O estudo faz parte da linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica", e do macroprojeto "Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica".

Desde a última década do século XX, o Brasil tem vivenciado um ciclo contínuo de reformas educacionais marcadas por forte influência de organismos internacionais e pela lógica neoliberal. Reformas como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), o Decreto n.º 2.208/1997 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) e o Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 (que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico), reconfiguraram o sistema educacional ao priorizarem a formação voltada ao "mercado de trabalho[2]" e a lógica capitalista, em detrimento de uma formação crítica e omnilateral. A partir dos anos 2000, intensificou-se a implementação de políticas que consolidaram a avaliação em larga escala, a flexibilização curricular e a incorporação de princípios empresariais na gestão educacional, reforçando a perspectiva de eficiência, competitividade e adequação às exigências do sistema produtivo global (Frigotto, 2010; Saviani, 2007; Freitas, 2018). Essas reformas, ancoradas no discurso da modernização e da inserção educacional no mundo globalizado, ignoraram as desigualdades estruturais do país e buscaram adequar, de forma intencional, os mecanismos de reprodução social, tendo a educação como instrumento estratégico desse processo (Freitas, 2018).

---

[1] Segundo Silva (2025, p. 69), "as políticas que se apresentam, que a gente analisa a partir de Antonio Gramsci como contrarreforma, se revestem de uma roupagem de reforma, como algo novo, tal como o neoliberalismo também se apresenta como algo novo — como um novo liberalismo". Essa definição implica que a contrarreforma se manifesta como uma estratégia de adequação da educação às necessidades do capital na fase neoliberal e financeirizada, disfarçada de transformação positiva, mas com o intuito de enfraquecer as conquistas sociais e ampliar a desigualdade.

[2] A expressão "mercado de trabalho" sugere uma conotação predominantemente econômica, retratando a força de trabalho do ser humano como uma mercadoria na dinâmica entre empregador e empregado. Na produção acadêmica na área da Educação Profissional optamos por empregar a expressão "mundo do trabalho", uma vez que ela abrange relações mais amplas, reconhecendo o indivíduo como um ser interligado por relações e necessidades que vão além do puramente econômico. Essa escolha linguística reflete a nossa intenção de reconhecer a complexidade das interações humanas no contexto laboral.

Nesse contexto de mudanças de paradigmas educacionais, vem, mais uma vez, à tona, o Ensino Médio como princípio para intervenção nas políticas educacionais, sendo particularmente evidenciado nas discussões mais recentes. Historicamente, trata-se de um campo de contínuas disputas em torno de sua identidade, propósitos e finalidades. Essa disputa envolve a busca pelo direcionamento da juventude que, ao concluir essa etapa de ensino, enfrenta desafios, seja ingressando no mundo do trabalho, na educação superior ou encarando a realidade do desemprego e postos de trabalho precários, realidade de uma parte significativa da população jovem no país. Soma-se a isso o fato de que, muitos jovens, sequer conseguem acessar ou permanecer na escola até a sua conclusão.

Sendo a última etapa da educação básica brasileira, o Ensino Médio foi incluído na ampliação da obrigatoriedade educacional com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou os incisos I e VII do art. 208 da Carta Magna, prevendo a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009). No entanto, a efetiva regulamentação da sua obrigatoriedade ocorreu apenas, em 2016, com a Lei nº 13.306/2016, que alterou o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Suas finalidades, estabelecidas pela Lei 9.934/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluem:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Dentre essas finalidades, destaca-se a possibilidade de prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos aspectos científico-tecnológicos do mundo atual, que corroboram com a ideia de uma educação humana integral. No entanto, em uma sociedade profundamente marcada por divisões de classe, onde o trabalho é reduzido ao utilitarismo da produção material em busca do lucro (para os detentores dos meios de produção), aspectos como o desenvolvimento pleno da pessoa, o pensamento crítico e a compreensão dos avanços científico-tecnológicos são frequentemente

negligenciados. Em contrapartida à promoção de uma educação integral, torna-se evidente uma dualidade nas oportunidades educacionais disponíveis para diferentes estratos sociais. Destaca-se, também, a finalidade II de formar para "adaptar", o que demonstra uma concepção funcionalista da educação (Frigotto, 2010).

Desde a década de 1930, essa etapa de ensino tem sido alvo de inúmeras reformas que acentuam essa disparidade. Inicialmente, o acesso à educação ainda era restrito às classes mais privilegiadas, predominantemente localizadas nas áreas urbanas centrais, enquanto grande parte da classe trabalhadora permanecia analfabeta. A dualidade se manifestava principalmente no acesso. A partir da década de 1990, a universalização da educação básica foi constitucionalizada, porém, o processo de universalização efetiva ainda é uma meta a ser alcançada. Nesse período, a dualidade educacional já não se concentrava apenas no acesso, mas também nos próprios sistemas de ensino. O Ensino Médio, na rede pública, por exemplo, tem sido frequentemente associado à preparação das camadas menos favorecidas da população para o "mercado" de trabalho, enquanto restringe seu acesso a uma educação crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, os alunos que possuem condições de frequentar escolas de renome, encontram nelas uma ponte para o ingresso nas universidades, para, futuramente, atuarem como dirigentes na sociedade ou assumirem os melhores postos de trabalho nas organizações, tornando-se um ciclo, cujo rompimento fica, cada vez mais, complexo, conforme aponta Sader (2005):

> O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal (Sader, 2005, p. 16).

Diante disso, compreende-se que o mero acesso à educação, enquanto um direito social, não garante que os filhos da classe trabalhadora se libertem das correntes da exploração e da miséria estrutural. Pelo contrário, esse sistema legitima a ordem dominante. E nem mesmo o acesso ao ensino superior pelos trabalhadores e seus filhos é suficiente para alterar significativamente a dinâmica social das classes menos privilegiadas (Saviani, 2007).

Após os anos 1990, em resposta às transformações mundiais nos processos produtivos e nas relações de trabalho, o Brasil passou a seguir uma trajetória, cada vez mais, alinhada às tendências globais do neoliberalismo. Isso se traduziu em políticas que enfatizaram o Estado mínimo, a liberalização comercial, o incentivo às privatizações e a entrada de capital estrangeiro no país. No campo educacional, ressurge com força a Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação é vista como um investimento individual capaz de gerar retornos econômicos

futuros, reduzindo a formação humana a um fator de produtividade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020). Como observa Frigotto (2015), essa teoria opera sob a lógica de que o sucesso social depende do esforço pessoal e do ajuste do indivíduo às exigências do mercado, desconsiderando as determinações estruturais das desigualdades sociais.

Para Frigotto (2015), a radicalização da ideologia do capital humano, nas últimas décadas, manifesta-se por meio de novos fetiches como a sociedade do conhecimento, a formação por competências e a empregabilidade, os quais reforçam a fragmentação da formação e mascaram a regressão social e educacional em curso. A escola, nesse contexto, é convocada a desempenhar um papel ativo na adaptação dos indivíduos às demandas do capital, promovendo uma educação funcional e instrumental, voltada à produção de trabalhadores flexíveis e competitivos. A educação deixa de ser concebida como um direito social e passa a ser tratada como mercadoria, acessível a quem puder investir nela, conforme aponta:

> a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015, p. 217).

Alinhado a essa ideologia, foram implementados, no Brasil, sistemas de avaliação da educação em larga escala e, paralelamente, introduzidos incentivos financeiros, como bônus e bonificações para escolas e profissionais da educação, os quais são constantemente treinados e submetidos a pressões para atingir as metas estabelecidas. Segundo Freitas (2018, p. 33), o procedimento mais geral envolve a incorporação de princípios empresariais no serviço público, a criação de ferramentas externas para medir e certificar a qualidade das escolas, a divulgação pública das avaliações e a vinculação dos recursos financeiros às metas de desempenho.

Sob essa lógica, a educação passa a cumprir uma função central na manutenção da ordem capitalista: não apenas reproduz a desigualdade, mas a naturaliza, ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso, ocultando os condicionantes históricos e estruturais. O processo educacional, portanto, longe de ser neutro, torna-se peça fundamental da regressão social e da hegemonia às avessas, como define Frigotto (2015), ao reafirmar a subordinação da formação humana aos interesses do capital, fragmentando saberes e esvaziando o potencial emancipador da escola.

Durante os anos 2000, em meio a um contexto, cada vez mais, influenciado pelo ideário

neoliberal, apesar das mudanças na liderança política do país e da implementação de programas voltados à redução das disparidades sociais, assim como à erradicação do analfabetismo e o combate à fome, observa-se uma continuidade das políticas de cunho neoliberal, inclusive, na área da educação. Neste período, emerge um discurso de defesa da corresponsabilização da educação como capaz de intervir nos cenários vigentes. Argumenta-se que um sistema educacional, determinante para o desenvolvimento tanto das pessoas quanto do país, não pode mais ser encarado como uma responsabilidade exclusiva do Estado, pois, sob a ótica de grupos empresariais, os resultados insatisfatórios e a má colocação dos estudantes brasileiros em exames internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), afetam a competitividade e o crescimento econômico do país (Martins, 2023).

Freitas (2018) destaca que, nos países que planejaram sua educação com base no movimento da reforma empresarial de maneira mais extensa (Estados Unidos da América e Chile), os "reformadores" operam em redes difusas de influências, construindo alianças com empresários, fundações, políticos, indústria educacional, mídias etc. Esses atores, imersos no tecido social, constroem a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação, muitas vezes, moldando políticas públicas e práticas educacionais de acordo com seus interesses e perspectivas ideológicas.

No Brasil, grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação na educação pública, uniram-se e, em 2006, fundaram a organização "Todos Pela Educação". Em sua página virtual, o grupo se apresenta como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiados por recursos privados. Reforçam que não recebem nenhum tipo de verba pública e que isso os garante a "independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado" e com um único objetivo: "mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil" (Todos Pela Educação, s.d.). O que esse discurso não revela é que, por trás das propostas educacionais, há uma agenda articulada de interesses do empresariado, detentores do grande capital, que visa promover uma educação que favoreça e perpetue os valores da sociedade neoliberal. Além disso, é importante ressaltar que muitas dessas organizações estão lucrando com a comercialização de materiais didáticos, serviços de formação e consultoria educacional. Segundo Freitas (2018, p. 41),

> Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0),

> e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

Outros organismos que atuam nas políticas educacionais são as instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (Freitas, 2018), que, além de estabelecerem metas para a reforma dos sistemas educacionais em nível global, ainda, atuam como financiadores das reformas, evidenciando, assim, a pressão externa e o interesse dos setores financeiros nesta etapa do ensino.

Neste contexto, componentes curriculares como Empreendedorismo, Inteligência Emocional e Projeto de Vida foram inseridos nos currículos escolares desde o Ensino Fundamental, com o propósito de cultivar a convicção da meritocracia. Essa superestimação do empreendedorismo e do aprimoramento de competências individuais busca, em parte, deslocar o foco das lacunas existentes no sistema econômico, que, frequentemente, contribuem para as desigualdades sociais e dificultam a ascensão social das camadas trabalhadoras.

A partir dos anos 2010, uma transformação significativa nos processos produtivos e nas relações trabalhistas intensifica o fenômeno da “uberização”, que redefine as formas tradicionais de trabalho flexível. Como explicam Franco e Ferraz (2019), a uberização constitui uma nova etapa da acumulação capitalista, caracterizada pela subsunção do trabalhador, que passa a arcar com os principais meios de produção e com os riscos da atividade, sem vínculos empregatícios ou proteção social. Essa forma de organização, derivada do modelo da empresa Uber, criada, em 2009, nos EUA, representa um modo de gestão que maximiza a mais-valia ao transferir integralmente os custos da produção ao trabalhador.

Abílio (2021) complementa, ao definir a uberização como uma expressão radical da informalização do trabalho, em que o trabalhador *just-in-time* se encontra permanentemente disponível, subordinado ao gerenciamento algorítmico e responsável por sua própria sobrevivência. Não se trata apenas de precarização, mas de uma nova lógica de controle e exploração que transforma a vida cotidiana em dados e intensifica a centralização do poder pelas plataformas digitais. Esse processo, longe de ser uma inovação neutra, é promovido como tendência hegemônica nas relações de trabalho contemporâneas, consolidando a figura do trabalhador sob demanda e reforçando as desigualdades estruturais nas sociedades periféricas.

Paralelamente, no cenário político brasileiro, a partir de meados da década de 2010, o

país enfrentava um período de instabilidade econômica, agravado pela desestabilização internacional do capitalismo financeiro e por uma profunda crise política e social. Esse contexto foi propício à mobilização de setores influentes da classe média e do empresariado, que, sob a bandeira do combate à corrupção, promoveram um movimento que resultou em um golpe de Estado (Krawczyk; Lombardi, 2018).

Conforme argumentam Krawczyk e Lombardi (2018), tratou-se de um golpe jurídico-parlamentar-midiático, no qual as elites econômicas e políticas retomaram o poder, interrompendo um ciclo de governos populares e implementando uma agenda regressiva. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) marcou o ápice desse processo, configurando-se como uma ruptura democrática, não fundamentada em crime de responsabilidade, mas sim em interesses políticos e econômicos que visavam aprofundar a mercantilização do Estado e das políticas sociais. Tal movimento representou não apenas a destituição de uma liderança eleita democraticamente, mas, também, um ponto de inflexão na história recente do país, realinhando o Brasil aos interesses do capital financeiro internacional e à lógica neoliberal.

Com a ascensão do centro-direita ao poder, simbolizada pela posse de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), uma série de contrarreformas neoliberais foram implementadas. Entre elas, destacam-se: a **Reforma Trabalhista** (Lei n.º 13.467/2017), que introduziu flexibilizações nas relações de trabalho e na proteção de direitos, favorecendo os empregadores em detrimento dos trabalhadores; a Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como "**teto dos gastos públicos**", que impôs limitações de investimento em saúde e educação por um período de 20 anos, visando assegurar o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e a **Reforma da Previdência** (PEC n.º 287/2016), promovida pelos setores bancários e empresariais, que introduziu alterações prejudiciais ao direito à aposentadoria dos trabalhadores (Santos, 2021). Neste pacote de contrarreformas, o Ensino Médio também foi alvo de reformulação.

Um conjunto de marcos legais, como a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746 em 2016, seguida pela promulgação da Lei n.º 13.415, em 2017, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, e a implementação do **Novo Ensino Médio,** em 2022, reformou essa etapa de ensino de maneira autoritária, tirando da sociedade o direito de acesso ao debate e calando o público diretamente interessado: docentes e estudantes (Carmo, *et al*., 2018).

Na divulgação da reforma pelo governo federal, reproduziu-se o discurso de que o

Ensino Médio estava ultrapassado e de que era desinteressante aos jovens. A narrativa evidenciava que, além de "escolherem" parte dos componentes curriculares, conforme a sua área de conhecimento de maior interesse, a ampliação da carga horária e a flexibilização dos componentes curriculares diminuiriam a evasão escolar e, ainda, que os jovens sairiam prontos para assumir uma profissão no mundo do trabalho. Na realidade, o que se notou foi o aumento da dualidade educacional, que reflete na organização do trabalho pedagógico no interior das escolas, a retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 90 e a adaptação da educação ao sistema produtivo global de acumulação flexível e uberização.

Frente esse contexto, destaca-se o artigo 4º da Lei n.º 13.415/2017 que determinou que o currículo do Ensino Médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, os quais seriam organizados pelos sistemas de ensino por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Essa flexibilidade possibilitou diversas abordagens de implementação, que variaram conforme os sistemas de ensino. Nas escolas privadas, a parte flexível do currículo permaneceu focada nos componentes curriculares, os quais também servem como base para os exames de admissão ao ensino superior (Paulino, 2024). Já nas escolas públicas, os itinerários formativos, os quais nem sempre estão alinhados à formação geral básica, puderam, inclusive, oferecer formação técnica profissionalizante. Todas essas mudanças contrastam com a criação de um Sistema Nacional de Educação, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2017).

Além da redução dos componentes curriculares da formação geral para a implementação dos itinerários formativos, a reforma do Ensino Médio também pretendia ampliar a possibilidade de contratação de professores com base no chamado "notório saber"[3], transformou a Educação Profissional em um itinerário formativo profissional e determinou a necessidade da escolha precoce pelos estudantes de sua área de interesse (Brasil, 2017).

No final de 2020, o novo currículo para o Ensino Médio de Pernambuco (Pernambuco, 2021) foi entregue ao Conselho Estadual de Educação e, no final de 2021, a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco disponibilizou uma sequência de vídeos,

[3] Essa medida de ampliação do notório saber foi amplamente criticada por entidades educacionais, sindicatos e pesquisadores, por representar um enfraquecimento das exigências quanto à formação docente e um retrocesso na valorização do magistério. A Lei nº 14.945/2024, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) e revê dispositivos da Lei nº 13.415/2017, revogou formalmente a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para atuação na formação geral básica. No entanto, a nova redação do § 3º do artigo 61 da LDB mantém essa possibilidade para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

documentos e orientações para as equipes gestoras sobre a implementação da reforma que estava prestes a acontecer nas escolas estaduais. No entanto, como observado por Nogueira (2020), o estado deu início à implantação, já em 2018, por meio de um projeto-piloto intitulado "Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular", realizado em 20 escolas regulares[4], com a ampliação da carga horária e inclusão de disciplinas eletivas, de Projeto de Vida e Empreendedorismo na matriz curricular. Em 2022, o novo currículo da Educação Profissional de Pernambuco (Pernambuco, 2022) também foi publicado, reformando a Educação Profissional Subsequente, EaD e Integrada, transformando esta última em um Itinerário Formativo de Formação Profissional.

Em 2024, no terceiro ano de implementação da reforma, persistiram muitos questionamentos em torno deste novo modelo de Ensino Médio. A proposta inicial de interdisciplinaridade resultou em uma ampla quantidade de novos componentes curriculares, frequentemente desconexos da formação original dos professores. Como consequência, muitos se viram obrigados a ministrar conteúdos para os quais não estavam plenamente preparados, enfrentando desafios de adaptação e aprendizado a curto prazo. Além disso, tanto os estudantes quanto os professores ainda não tinham a compreensão clara da nova organização curricular adotada no estado.

Foram implementados itinerários formativos específicos, concentrados em apenas uma área do conhecimento e itinerários integrados, que abrangiam duas áreas. Ambos permitiam a inclusão de componentes curriculares que podiam ser ministrados por professores de diversas áreas, inclusive, aquelas que não fazem parte do itinerário escolhido. Observa-se que essa realidade, ao ser implementada, em Pernambuco, dentro de cada itinerário, desdobraram-se nas denominadas trilhas de aprofundamento, cujos nomes eram frequentemente complexos e de difícil identificação pelos estudantes como, por exemplo: "Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços", trilha do itinerário formativo integrado de Ciências Humanas e Matemática. Essas trilhas representavam os percursos formativos selecionados pela escola. Nos segundos e terceiros anos do Novo Ensino Médio, era comum que os estudantes ainda solicitassem a troca de trilhas por falta de identificação. Entretanto, em muitas ocasiões, essa troca não se concretizava devido à limitação de vagas por turma. Dificuldade enfrentada, também, no momento da primeira escolha, acarretando na necessidade de vários jovens em

[4] De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o "Ensino Médio regular" é a última etapa da educação básica (Brasil, 1996). Na Rede Estadual de Pernambuco, utilizamos o termo "regular" para se referir ao Ensino Médio que não é vivenciado em tempo integral ou semi integral.

realocar sua escolha para a segunda ou terceira opção de trilha.

Frente a esse contexto, atuando como professora de Educação Profissional na rede estadual, tive a oportunidade de acompanhar de perto todo o processo de implementação da reforma em uma escola técnica de Ensino Médio Integrado. Participei ativamente de formações e reuniões, onde pude observar as dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras, bem como as críticas e inquietações dos pares professores e dos alunos diante dessa nova proposta.

Diante da problemática, esta pesquisa se justifica pela necessidade de análises e aprofundamento sobre a efetiva implementação da Lei n.º 13.415/2017 e pelos potenciais impactos adversos no trabalho docente e na educação dos nossos jovens nas escolas estaduais, em destaque nas Escolas Técnicas Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, onde os estudos são escassos. A ausência de análises aprofundadas até o momento cria uma lacuna, uma vez que essas instituições desempenham um papel fundamental no cenário educacional da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente, em contextos de mudanças estruturais como a contrarreforma em questão.

Para tanto, destacamos a relevância social deste estudo na medida que explora a percepção dos estudantes, sujeitos centrais do Ensino Médio e diretamente afetados pelas mudanças em curso. Compreender de que maneira esses jovens interpretam e experimentam as transformações curriculares e estruturais torna-se obrigatório para uma análise aprofundada da política, visto que suas perspectivas permitem a compreensão das mudanças propostas e o impacto real no processo de escolarização. Ao se debruçar sobre essas experiências, a pesquisa contribui para a compreensão das dinâmicas que atravessam a implementação do Novo Ensino Médio, em Pernambuco, ultrapassando os limites da análise focada na gestão e nos docentes, e reconhecendo as vozes estudantis como fundamento para a análise dessa política e de suas repercussões no cotidiano escolar.

Neste sentido, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as percepções dos jovens/estudantes de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco sobre a implementação do Novo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob égide da Lei n.º 13.415/2017?

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. E tem como objetivos específicos:

- Evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino

Médio no Brasil e em Pernambuco;

- Compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais;
- Analisar as percepções dos jovens sobre a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na formação, com base em suas experiências formativas;
- Desenvolver um produto educacional que contribua para a compreensão dos jovens sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no Novo Ensino Médio.

Além desta seção introdutória, o estudo encontra-se estruturado em mais sete seções. A segunda seção discute a metodologia adotada, detalhando os procedimentos para coleta e análise dos dados, além de caracterizar os sujeitos e o campo da pesquisa. A terceira seção apresenta um levantamento das lacunas e contribuições de pesquisas anteriores sobre o Novo Ensino Médio em Pernambuco e sobre as percepções de estudantes em âmbito nacional, uma vez que não foram identificados estudos específicos com essa abordagem no contexto pernambucano. A quarta seção busca aprofundar a discussão sobre as transformações econômicas e produtivas que influenciam diretamente as políticas educacionais brasileiras, evidenciando suas implicações para o Ensino Médio Integrado. A quinta seção apresenta uma análise documental das principais modificações estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017 e pela n.º 14.945/2024, especificamente, nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco. A sexta seção, central para este estudo, explora as percepções dos estudantes sobre os impactos da implementação do Novo Ensino Médio na ETE investigada. Por fim, a sétima seção sintetiza as conclusões alcançadas e, a oitava, apresenta o plano do produto educacional desenvolvido: uma sequência didática voltada à compreensão crítica dos jovens sobre as motivações e contextos das reformas educacionais.

2 METODOLOGIA

A presente seção apresenta e justifica os caminhos metodológicos percorridos na realização desta pesquisa. Optou-se por uma abordagem qualitativa em decorrência da necessidade de aprofundamento da visão dos educandos e da complexidade das experiências vividas por eles no contexto escolar, valorizando os sentidos, interpretações e significados que atribuem às transformações educacionais em curso.

Começamos discutindo as bases conceituais que sustentam essa escolha metodológica, reconhecendo também seus limites e desafios. Em seguida, explicamos a natureza da pesquisa, destacando os procedimentos de levantamento bibliográfico e documental, além do levantamento das lacunas e contribuições de pesquisas recentes sobre o Novo Ensino Médio em Pernambuco e sobre as percepções de estudantes, que contribuíram para a construção de um referencial teórico atualizado e alinhado aos objetivos do estudo.

Na continuidade, contextualizamos o campo empírico onde a pesquisa foi desenvolvida e realizamos a caracterização dos participantes. Posteriormente, apresentamos as técnicas utilizadas para a coleta de dados, com foco nos grupos focais, e os cuidados éticos adotados ao longo da investigação. Por fim, descrevemos as etapas da análise de conteúdo, método escolhido para interpretar os dados.

Abaixo, apresentamos o Quadro 8, que sintetiza os principais elementos metodológicos adotados na condução da pesquisa:

Quadro 1 - Síntese do Caminho Metodológico

Elemento	Descrição
Abordagem	Qualitativa interpretativa, com fundamentação no Materialismo Histórico-Dialético (MHD)
Campo empírico	Escola Técnica Estadual em Pernambuco
Participantes	11 estudantes do Ensino Médio Integrado (1º, 2º e 3º anos)
Procedimentos éticos	Aprovação pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil); aplicação de TCLE, TALE e Termo de Compromisso e Confidencialidade
Instrumentos de coleta e produção de dados	Levantamento bibliográfico, análise documental, grupos focais e questionário socioeconômico e socioeducacional
Técnica de análise	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Moraes, 1999; Minayo,

Elemento	Descrição
	2009)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos as escolhas metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, definindo a abordagem adotada, a natureza do estudo e os princípios que orientaram a produção e análise dos dados.

2.1.1 Pesquisa Qualitativa Interpretativa

Para conduzir este estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, visando analisar as percepções dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco em relação às mudanças implementadas no Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017.

De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes inseridas na realidade social. Tais fenômenos são entendidos como parte dessa realidade, pois o ser humano não só age, mas pensa e interpreta suas ações a partir da realidade vivida e compartilhada. Essa abordagem ressalta a necessidade de entender a complexidade por trás das vivências humanas, reconhecendo que as visões individuais e coletivas são atravessadas por diversos fatores contextuais, culturais e históricos.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2009) destaca que a abordagem qualitativa interpretativa se difere da pesquisa quantitativa de caráter positivista, ao considerar que o ser humano não é passivo, mas que interpreta o mundo continuamente, de acordo com sua atividade interativa com o meio e com as pessoas. Assim, o foco da investigação recai sobre os sentidos e análises construídas a partir das falas, narrativas e vivências dos participantes, e não sobre números ou generalizações estatísticas.

Apesar de suas contribuições significativas para a compreensão das vivências e significados dos sujeitos, a abordagem qualitativa apresenta limites. Um deles reside na dificuldade de representar fenômenos que estão em constante transformação. Como apontam Araújo, Rossato e Oliveira (2017), capturar processos em movimento exige um esforço teórico-

metodológico constante para garantir que as análises acompanhem a complexidade e a dinamicidade dos acontecimentos.

Outro limite relevante refere-se ao risco de superficialidade nas análises qualitativas, quando estas se restringem à descrição das percepções dos participantes, sem aprofundar as determinações históricas que as moldam. Portanto, é necessário romper com a absolutização das aparências e adentrar as contradições que estruturam as realidades sociais, o que demanda uma abordagem crítica e dialética (Martins, 2004).

Além disso, há o desafio inerente à posição do pesquisador no campo. A interação entre pesquisador e participantes não é neutra e a subjetividade de quem pesquisa pode influenciar e ser influenciada pelos sentidos que emergem no processo de investigação. Como ressaltam Araújo *et al.* (2017), essa relação implica uma necessária reflexão sobre as escolhas teóricas, metodológicas e éticas envolvidas, além do reconhecimento de que a produção do conhecimento é um processo de produção compartilhada.

Quanto à reflexão do meu papel como pesquisadora, neste estudo, reconheço que não estou à margem da realidade que analiso. Pelo contrário, enquanto servidora da própria escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, sou parte integrante do contexto que aqui investigo. Essa inserção cotidiana nas dinâmicas da instituição me possibilitou uma escuta atenta às vozes dos estudantes e uma compreensão mais próxima das tensões que perpassam a implementação da contrarreforma do Ensino Médio. Contudo, ciente dos riscos que a proximidade com o campo pode implicar, adotei um exercício de distanciamento, pautado pelo rigor científico e pela autocrítica, a fim de evitar que impressões pessoais interferissem indevidamente na coleta, interpretação e análise dos dados. Para tanto, lancei mão de procedimentos que assegurassem a fidedignidade das informações, priorizando a escuta qualificada dos estudantes e a análise fundamentada teoricamente. Assim, busquei garantir que a minha presença, embora inevitavelmente influenciada e influenciadora do campo, não comprometesse a objetividade e a credibilidade dos resultados alcançados.

Essa perspectiva se alinha à compreensão de que o conhecimento produzido na pesquisa qualitativa é resultado de interações complexas entre sujeitos históricos, inseridos em um contexto social dinâmico e contraditório (Martins; Lavoura, 2018), exigindo do pesquisador o constante equilíbrio entre a imersão e o distanciamento crítico.

2.1.2 A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD)

Esta pesquisa, embora utilize procedimentos de coleta e análise próprios das abordagens qualitativas interpretativas, tem sua fundamentação metodológica ancorada no materialismo histórico-dialético (MHD), que orienta a compreensão da realidade social considerando suas múltiplas determinações, historicidade, contradições e mediações (Martins e Lavoura, 2018). Nessa perspectiva, os fenômenos investigados são compreendidos como expressões de processos sociais e históricos mais amplos, situados nas dinâmicas do capitalismo dependente brasileiro.

Como alerta Martins (2004), abordagens qualitativas desvinculadas de uma perspectiva crítica correm o risco de se manterem no nível da fenomenologia imediata, sem alcançar a essência dos processos sociais. Por essa razão, nesta pesquisa, a análise buscou apreender, nas percepções dos estudantes, as contradições presentes em suas vivências, considerando as mediações institucionais, políticas e sociais que atravessam suas trajetórias escolares.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método de investigação da realidade social, fundamenta-se na articulação de categorias centrais que orientam a apreensão dos fenômenos: totalidade, contradição e mediação. Essas categorias operam de forma integrada, permitindo a compreensão dos objetos investigados em seu movimento histórico (Martins; Lavoura, 2018; Masson; Flach, 2018; Martins, 2004).

A categoria da **totalidade** orientou a investigação ao inserir o Novo Ensino Médio e as percepções estudantis no contexto ampliado das reformas educacionais, das transformações no mundo do trabalho e das desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade brasileira. Associada a ela, a categoria da **historicidade** permitiu compreender esse processo como parte de um movimento contínuo de contradições e disputas na educação brasileira, situando o Novo Ensino Médio nas mediações entre passado, presente e futuro. O movimento investigativo considerou o caminho do universal, relacionado ao capitalismo global; do particular, nas especificidades da configuração econômica brasileira e das reformas educacionais; e do singular, nas vivências concretas dos sujeitos pesquisados. Para Martins (2018, p. 11),

> Para a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Segundo Luckács (1970), nos nexos existentes entre singular-particular-universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas

> conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social. Ocorre porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. Ainda segundo Luckács, o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos

Diante disso, ao compreender o Novo Ensino Médio a partir da totalidade, a realidade educacional não pode ser reduzida a aspectos isolados. As especificidades do contexto escolar analisado resultam de mediações complexas que expressam, em sua forma particular, os desdobramentos das contradições presentes nas políticas educacionais e nas transformações do trabalho na sociedade capitalista.

A categoria da **contradição** revela-se nas tensões identificadas nas falas dos estudantes, como as que envolvem a promessa de liberdade de escolha curricular diante das limitações reais na oferta dos itinerários formativos; as distâncias entre o discurso de democratização e as práticas excludentes; e o conflito entre a proposta de formação integral e o esvaziamento de conteúdos da formação geral e técnica. Essas contradições expressam a lógica material das reformas educacionais, que se vinculam aos interesses do capital na conformação da força de trabalho (Martins; Lavoura, 2018; Masson; Flach, 2018). Como destacam Masson e Flach (2018), "a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social, as quais podem ser captadas pelo sistema de mediações" (p. 4). Assim, as contradições presentes nas políticas educacionais fazem parte da forma como o próprio sistema capitalista organiza a educação e o trabalho, revelando disputas e desigualdades que atravessam a formação da juventude.

Por fim, a categoria da **mediação** permite compreender que as percepções dos estudantes expressam o resultado das determinações que atravessam suas trajetórias, como o mundo do trabalho, a origem social, as políticas educacionais e as práticas institucionais. Como afirmam Martins e Lavoura (2018), as mediações atuam como momentos intermediários que conectam as múltiplas determinações do real, permitindo que as contradições estruturais se expressem de modo particularizado nas vivências concretas dos sujeitos. Por isso, as mediações ajudam a entender como as condições sociais mais amplas aparecem no cotidiano dos estudantes, moldando suas experiências na escola a partir de fatores que se combinam.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem qualitativa interpretativa articulada ao materialismo histórico-dialético, busca-se ultrapassar as aparências dos discursos, apreendendo

suas determinações e contradições históricas na política educacional brasileira e nos desafios concretos enfrentados pelos jovens no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos o contexto institucional no qual a pesquisa foi realizada, assim como a caracterização dos estudantes que compõem o grupo de participantes, situando o campo empírico e os sujeitos envolvidos na investigação.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

As Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) integram a rede pública de ensino do estado de Pernambuco e estão vinculadas à Secretaria de Educação e Esportes (SEEPE). Atualmente, o estado conta com 56 unidades distribuídas em diferentes regiões, sendo instituições de referência na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo informações do Governo do Estado de Pernambuco (2023), há previsão de construção de mais 15 ETEs até 2026, ao final do primeiro mandato da atual gestão estadual.

A pesquisa foi realizada em uma ETE, localizada na Zona Sul da Região Metropolitana do Recife, do estado de Pernambuco. A escolha da unidade teve como critérios a proximidade e acessibilidade para a pesquisadora, bem como a disponibilidade da escola em colaborar com a investigação. Iniciada em 2016, a instituição vem apresentando uma grande procura no processo seletivo de ingresso ao Ensino Médio Integrado, figurando entre as unidades com maior número de inscrições dentro da rede de ETEs do estado.

Para contextualizar o campo empírico, apresenta-se, no Quadro 9, a síntese das principais características da instituição de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida:

Quadro 2 – Síntese da caracterização da Instituição de Ensino

Tipo de instituição	Escola Técnica Estadual
Ano de inauguração	2016
Modalidades ofertadas	Ensino Médio Integrado (em tempo integral), Subsequente (Noturno), EAD
Cursos ofertados	Técnico em Administração (EMI e subsequente) Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (idem) Técnico em Enfermagem (subsequente)
Número de estudantes	505 (Integrado), 458 (Subsequente), 340 (EAD)

atendidos	
Estrutura física	12 salas de aula, 8 laboratórios, quadra coberta, refeitório, áreas administrativas e pedagógicas
Processo de ingresso	Processo seletivo com prova classificatória (Português e Matemática), com sistema de cotas para egressos de escola pública, baixa renda e PCD.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em 2025, a escola atende 505 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, 458 estudantes na modalidade subsequente (no horário noturno) e 340 estudantes na modalidade concomitante/subsequente à distância (EaD). A oferta abrange, portanto, três formas de Educação Profissional e Tecnológica: integrada, subsequente e a distância.

A infraestrutura da escola é composta por 12 salas de aula, 8 laboratórios (informática, línguas, matemática, ciências e práticas profissionais), uma quadra poliesportiva coberta, dependências administrativas e pedagógicas, refeitório e ampla área de convivência.

O ingresso nas ETEs ocorre mediante processo seletivo conduzido pela Secretaria de Educação, por meio de edital público. A seleção consiste em uma prova classificatória e eliminatória com 20 questões objetivas (10 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática). O processo reserva 80% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, das quais 50% são destinadas a candidatos de famílias de baixa renda. Há ainda reserva para pessoas em situação de vulnerabilidade social e, a partir de 2025, 5% das vagas são destinadas a Pessoas com Deficiência (PCD).

A ETE analisada tem se destacado pela alta demanda nos processos seletivos. Em 2024, foram registrados mais de 2.000 inscritos para 180 vagas no Ensino Médio Integrado. Em 2025, apesar da redução para aproximadamente 1.400 inscritos, a instituição permaneceu como uma das mais concorrida do estado, o que evidencia a valorização da formação técnica articulada ao Ensino Médio pela comunidade local. Tal reconhecimento é também refletido na mobilização de escolas municipais, que promovem cursos preparatórios e aulões para estudantes que desejam ingressar na ETE.

O Quadro 10, apresenta a composição do corpo docente e administrativo da instituição:

Quadro 3 - Perfil do corpo docente e administrativo

Elemento	Base Comum	Educação Profissional	AEE
Número de professores	18	18	1
a) Vínculo efetivo	17 (94%)	6 (33%)	0
b) Contratação temporária	1 (6%)	9 (50%)	1 (100%)
c) RPA	0	3 (17%)	0
Equipe gestora e administrativa	6 servidores efetivos (gestão e apoio); 2 professores contratados (coordenação de estágio e curso técnico)		
Formação	90% especialistas; 2 doutores; 4 mestres e 4 mestrandos		
Terceirizados	20 (serviços gerais, merenda, portaria e vigilância)		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O corpo docente da instituição é composto por 37 professores, dos quais 18 atuam em componentes curriculares da base comum e nos itinerários formativos, 18 na base técnica e um no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao analisarmos a forma de vinculação desses profissionais, observa-se uma discrepância significativa entre as condições de contratação nas duas áreas. Enquanto apenas um docente da base comum é contratado temporariamente por seleção simplificada e os demais são efetivos, a Educação Profissional apresenta um quadro consideravelmente mais instável: dos 18 professores da base técnica, apenas 6 são efetivos, 9 foram contratados por meio de seleção simplificada e 3 prestam serviço por Recibo de Pagamento Autônomo (RPA), modalidade que não configura vínculo empregatício e cuja vigência é limitada a seis meses. Essa desigualdade na composição do corpo docente evidencia os efeitos da ausência de concursos públicos específicos para a Educação Profissional, sendo o último e único concurso realizado, em 2016. Desde então, as lacunas têm sido preenchidas por contratos temporários, o que fragiliza a continuidade do trabalho pedagógico. Em 2023, até mesmo as seleções simplificadas foram suspensas, o que levou à intensificação da contratação via RPA, acentuando a "precarização da precarização"[5] das condições de trabalho docente e comprometendo a qualidade do ensino técnico ofertado.

[5] A "precarização da precarização" do trabalho docente é um processo que intensifica ainda mais as condições já desfavoráveis de trabalho dos professores. Isso ocorre, por exemplo, por meio de contratos como os Recibos de Pagamento Autônomo (RPA), que não configuram vínculo empregatício e limitam a estabilidade profissional. Segundo Campos e Francisco (2024), esse fenômeno é parte do processo de superexploração da força de trabalho docente, que se agrava com a flexibilização das condições de trabalho e a redução de direitos, uma característica marcante das reformas neoliberais. As consequências desse processo incluem a perda de vínculo empregatício, a redução da capacidade organizativa dos sindicatos e o aumento da rotatividade docente, o que compromete a qualidade do ensino oferecido e enfraquece a resistência contra a exploração.

No setor administrativo e de gestão, a escola conta com seis servidores efetivos: cinco professores exercendo funções de gestão (gestora, assistente de gestão, secretária escolar, educador de apoio e coordenadora da biblioteca) e uma analista em gestão educacional. Além disso, dois professores contratados atuam na coordenação de estágio e na coordenação de um dos cursos técnicos. Há dois anos, a escola está com lacunas nas coordenações de dois cursos técnicos e, também, na coordenação e tutoria do EaD. Para uma escola do porte da ETE, essa equipe pode ser considerada bastante reduzida diante das intensas e diversas demandas de gestão escolar, que envolvem a organização dos espaços, controle de manutenções, administração financeira e de recursos, gestão de compras, da alimentação escolar e dos colaboradores, além da gestão pedagógica e administrativa.

Soma-se a isso a complexidade de um cotidiano escolar com mais de mil estudantes, entre jovens e adultos, distribuídos em diferentes modalidades e 3 turnos. Esse cenário evidencia que, mesmo em uma ETE (modelo frequentemente associado à excelência e estrutura), os recursos humanos disponíveis são insuficientes. Tal escassez sobrecarrega as equipes e compromete tanto o processo educativo quanto a implementação efetiva de políticas públicas como o Novo Ensino Médio.

Entre os profissionais da equipe docente e gestora, há 2 doutores, 4 mestres e 4 mestrandos, além de mais de 90% com titulação de especialista *lato sensu*. Além das equipes gestora, administrativa e docente, a escola conta ainda com 20 colaboradores terceirizados, distribuídos entre diferentes funções essenciais ao funcionamento da instituição, sendo eles 8 profissionais, que atuam nos serviços gerais, 6 são merendeiras, 2 exercem a função de porteiro e 4 trabalham na vigilância patrimonial.

Na sequência, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa, composta por estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio Integrado da instituição investigada. A análise do perfil dos sujeitos entrevistados visa contextualizar suas trajetórias e oferecer subsídios à compreensão das percepções e experiências relatadas durante o processo investigativo.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 11 estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo três do 1º ano, cinco do 2º ano e três do 3º ano, com idades entre 16 e 18 anos. A seleção

dos participantes ocorreu por adesão voluntária. Para isso, visitei turmas dos três anos do Ensino Médio, apresentei a proposta da pesquisa e disponibilizei uma lista de intenção de participação, que continha campos para preenchimento de nome, turma, data de nascimento e telefone para contato. Ao todo, 22 estudantes manifestaram interesse.

Esses estudantes receberam os termos de assentimento e consentimento, bem como o termo de compromisso e confidencialidade, todos entregues em duas vias para assinatura do próprio estudante e do responsável legal, no caso de menores de idade. No dia da realização do grupo focal, retornei às salas para convocar os que haviam demonstrado interesse e estavam com os termos devidamente assinados. Assim, consolidou-se a participação dos 11 estudantes mencionados.

No Quadro 11, apresenta-se uma síntese do perfil dos estudantes participantes da pesquisa:

Quadro 4 - Perfil Socioeconômico dos Participantes

Variável	Resultado
Número de estudantes participantes	11
Distribuição por ano	1º ano (3); 2º ano (5); 3º ano (3)
Gênero	Feminino (8); Masculino (3)
Raça/cor	Pardos (5); Negros (4); Brancos (2)
Renda familiar	Até 2 salários mínimos (maioria)
Tipo de moradia	Casa própria (todos)
Escolaridade dos responsáveis	Predomínio: Ensino Médio completo
Tipo de escola cursada no Ensino Fundamental	Rede pública (10); particular (1)
Ingresso por sistema de cotas	Cotista (10); ampla concorrência (1)
Emprego dos responsáveis	Maioria em situação de informalidade
Forma de deslocamento para a escola	Principalmente ônibus público; tempo médio de 20 a 40 min

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Do total de participantes, oito se identificam como do gênero feminino e três como

masculino. Quando questionados sobre a autodeclaração racial, cinco estudantes se identificaram como pardos, quatro como negros e dois como brancos, o que expressa a presença majoritária de jovens negros e pardos, na amostra, realidade que acompanha o perfil racial das escolas públicas brasileiras, especialmente, em regiões urbanas e periféricas.

No que diz respeito à composição familiar, os dados revelaram que a maioria dos estudantes vive com apenas um dos pais, geralmente, a mãe, ou com outros familiares próximos, como avós e irmãos, apresentando-se um arranjo familiar comum entre famílias da classe trabalhadora.

Todos os estudantes entrevistados residem, em área urbana, e vivem em casas próprias, dado que, isoladamente, não assegura estabilidade financeira, mas pode indicar um mínimo de segurança habitacional. A maior parte dos estudantes indicou viver com renda mensal familiar de até dois salários mínimos, o que corresponde a um padrão econômico restrito. Quanto ao acesso a tecnologias, apenas dois estudantes declararam possuir computador com acesso à internet em casa e os demais relataram não possuir, o que reforça as desigualdades no acesso a recursos digitais.

A escolaridade dos responsáveis também revela um contexto marcado por restrições educacionais herdadas. Apenas dois estudantes informaram que suas mães possuem nível superior e outros três declararam que as mães concluíram apenas o Ensino Fundamental, enquanto a maioria (seis) indicou que elas possuem o Ensino Médio como nível máximo de escolarização. No caso dos pais, seis estudantes relataram que possuem Ensino Fundamental e os outros cinco, Ensino Médio. Esses dados apontam para o potencial do Ensino Médio Integrado como um caminho concreto de ascensão educacional e social, já que muitos desses jovens podem vir a ser a primeira geração de suas famílias a acessar o ensino superior. Ao mesmo tempo, os dados reforçam uma realidade persistente na classe trabalhadora brasileira: a conclusão do Ensino Médio tende a ser, historicamente, a etapa final da escolarização formal para boa parte das famílias, o que reforça o papel da escola como espaço estratégico de rompimento com esse ciclo de desigualdades.

Apenas quatro dos onze estudantes afirmaram que seus responsáveis têm emprego formal, exercendo funções como mensageiro de hotel, porteiro e técnico. Os demais se encontram em situação de informalidade ou não possuem emprego. Essa realidade evidencia a precarização das condições de trabalho, enfrentadas pelas famílias, e ajuda a compreender o valor simbólico e prático atribuído à permanência em uma instituição pública de tempo integral, com formação técnica gratuita e alimentação escolar garantida, elementos que, muitas vezes,

são decisivos para a continuidade dos estudos.

Quando perguntados sobre o tipo de escola em que cursaram o Ensino Fundamental, seis estudantes afirmaram ter frequentado, exclusivamente, escolas públicas, quatro relataram ter estudado tanto em escolas públicas quanto particulares ao longo da trajetória, e apenas um declarou ter cursado o Ensino Fundamental integralmente na rede privada. A predominância de estudantes oriundos da rede pública reafirma o papel das ETEs como espaços que ampliam o acesso à formação técnica e integrada para filhos e filhas da classe trabalhadora, ainda que a seleção para ingresso seja altamente concorrida.

Em relação ao sistema de cotas, dez dos onze participantes informaram ter ingressado na ETE, por meio da política de reserva de vagas, destinada a estudantes de baixa renda, oriundos da escola pública, enquanto apenas um estudante foi aprovado na ampla concorrência. Esses dados reforçam a importância das ações afirmativas no processo de democratização do acesso às instituições públicas de qualidade e evidenciam como a trajetória dos jovens está marcada por desigualdades de origem que exigem reparos na forma de acesso.

No que se refere ao histórico escolar, apenas um dos estudantes declarou ter sido reprovado em alguma etapa da educação básica, sugerindo um padrão de rendimento escolar regular, ao longo dos anos. Ainda que o número reduzido da amostra não permita generalizações, é possível perceber que os jovens participantes da pesquisa conseguiram, em sua maioria, manter a regularidade, nos estudos, o que pode estar relacionado à valorização da escolarização, por parte da família, e à própria motivação dos estudantes em permanecerem em uma instituição de tempo integral.

O deslocamento até a escola é uma dimensão importante da vida escolar, especialmente, em instituições de tempo integral, onde os estudantes permanecem, por longos períodos fora de casa. No caso dos participantes desta pesquisa, a maioria (nove estudantes) informou utilizar o transporte público (ônibus) como principal meio de locomoção. Apenas dois relataram se deslocar de moto ou carro, o que sugere um padrão de mobilidade compatível com o perfil socioeconômico predominante na amostra. Em relação ao tempo gasto no trajeto casa-escola e escola-casa, sete estudantes declararam levar entre 20 e 40 minutos, em cada percurso, enquanto dois afirmaram que o tempo médio é de aproximadamente 5 minutos. Outros dois estudantes levam de 60 a 90 minutos. Esses dados revelam que boa parte dos estudantes enfrenta um deslocamento, relativamente, longo, o que pode impactar diretamente em aspectos como o cansaço físico, o tempo disponível para os estudos em casa e a convivência familiar.

Além disso, o uso do transporte público coletivo, muitas vezes, sobrecarregado e sujeito a atrasos, também, impõe desafios à regularidade da frequência escolar, especialmente, em dias de chuva, greves ou situações de instabilidade urbana, muito frequentes na região. Vale lembrar que, para muitos desses jovens, o deslocamento não se restringe apenas ao trajeto para a escola, mas envolve outras demandas cotidianas, como acompanhamento de irmãos mais novos, trabalho informal, entre outros.

Esse conjunto de fatores evidencia como a permanência escolar não está ligada apenas ao acesso formal à vaga, mas, também, às condições materiais que viabilizam (ou dificultam) o cotidiano dos estudantes. Quando se pensa em políticas públicas, voltadas à juventude, é importante considerar essas dimensões concretas da vida social, que influenciam diretamente no sucesso ou no fracasso escolar.

Quando questionados sobre como avaliam seu próprio desempenho escolar, todos os estudantes entrevistados o classificaram como “bom”. Embora essa autopercepção de rendimento deva ser considerada com cautela, por se tratar de uma avaliação muito subjetiva. Ela pode ser interpretada como um indicativo de envolvimento positivo com os estudos, especialmente, em um contexto de alta exigência como o Ensino Médio Integrado em tempo integral. O reconhecimento da própria trajetória escolar como satisfatória pode estar relacionado tanto ao empenho individual quanto à estrutura oferecida pela escola, como carga horária ampliada, alimentação, acompanhamento pedagógico e acesso à formação profissional.

Outro ponto relevante é o acompanhamento familiar da vida escolar. Seis estudantes relataram que os responsáveis acompanham sua trajetória educacional, frequentando reuniões escolares. Os demais afirmaram que o acompanhamento ocorre diariamente. Esse dado é, especialmente, relevante quando contraposto a estereótipos que, frequentemente, associam famílias de baixa renda à “ausência” ou “desinteresse” pela educação dos filhos. Ao contrário, observa-se aqui uma valorização da escola e um esforço para se manter próximo à vida escolar dos estudantes.

Após exposição dos dados demográficos dos participantes da pesquisa e suas características, destacamos os procedimentos éticos adotados no estudo. Estes procedimentos visaram assegurar o respeito aos participantes, a proteção de suas identidades e o cumprimento das normativas previstas para pesquisas com seres humanos.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A condução desta pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que rege estudos envolvendo seres humanos. A proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Frassinetti do Recife – UNIFAFIRE, via Plataforma Brasil, no dia 14 de junho de 2024, e aprovada em 12 de agosto de 2024. O parecer consubstanciado está disponível no Apêndice I.

Após a aprovação do CEP, iniciamos a etapa de campo. Para garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, foi entregue aos estudantes menores de idade o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice A) e aos estudantes maiores de idade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Simultaneamente, os responsáveis legais dos estudantes menores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis (Apêndice C). Os termos foram elaborados de forma clara e acessível, com linguagem adequada à faixa etária dos participantes para que todas as dúvidas fossem esclarecidas antes da assinatura.

Além disso, anexamos aos documentos o Termo de Compromisso e Confidencialidade (Apêndice D), assinado por mim, enquanto pesquisadora responsável, e por meu orientador. Este documento formaliza nosso compromisso com o sigilo, a privacidade dos participantes e o armazenamento responsável dos dados, os quais permanecerão protegidos em um ambiente digital restrito pelo período mínimo de cinco anos, conforme também previsto na Resolução nº 466/2012 e indicado nos termos de consentimento.

Os documentos informativos destacaram que a participação na pesquisa é voluntária, gratuita e livre de riscos físicos, sendo garantido ao participante o direito de desistência, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Em relação à confidencialidade, asseguramos o uso de siglas e nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Buscou-se, ao longo de todo o processo, garantir uma relação de respeito e cuidado com os estudantes envolvidos, reconhecendo a complexidade de se expressar diante de uma pesquisa que trata de uma política que impacta diretamente suas vidas. Por isso, foi proporcionado um espaço de escuta sensível e segura, assumindo o compromisso ético de zelar por essas falas, preservando a dignidade, a confiança e a integridade de quem as compartilhou.

2.5 INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados desta pesquisa envolveu tanto o levantamento de fontes teóricas e documentais, para a compreensão do objeto de estudo, quanto a realização de procedimentos de campo, voltados à escuta das percepções dos estudantes. A seguir, detalham-se as etapas e instrumentos utilizados no processo investigativo.

2.5.1 Levantamento teórico e das produções acadêmicas

O levantamento teórico constituiu a primeira etapa da construção deste estudo e, ofereceu subsídios, para a definição do referencial teórico e para a compreensão crítica das políticas educacionais analisadas. A partir da pesquisa bibliográfica sobre o Novo Ensino Médio, foi realizado um levantamento sistemático da produção acadêmica recente, com o objetivo de identificar as principais contribuições e lacunas nas investigações sobre a política, ao mesmo tempo em que buscou aprofundar a compreensão dos fundamentos que sustentam a contrarreforma do Ensino Médio nos contextos global, brasileiro e no estado de Pernambuco.

Nesse processo, buscou-se mapear as direções teóricas e metodológicas que vêm orientando as pesquisas no campo, situar a investigação em meio à produção já existente e delinear os aportes teóricos que fundamentaram o estudo. Esse levantamento favoreceu a identificação de tendências de pesquisa e dos aspectos ainda pouco explorados na produção acadêmica. Como afirma Ferreira (2002), esse tipo de levantamento, quando conduzido de modo sistemático, permite ao pesquisador situar seu estudo em relação à produção já existente e também reconhecer as lacunas e os desafios teóricos que permanecem abertos.

O levantamento foi realizado, por meio de consultas a repositórios acadêmicos, como o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google* Acadêmico, além de bases específicas como o Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Observatório ProfEPT. Parte significativa da bibliografia também foi construída ao longo do percurso formativo no mestrado, a partir de leituras orientadas, materiais indicados por docentes e referências oriundas do Exame Nacional de Acesso ao programa.

Como destacam Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica se constitui como um eixo estruturante em todas as fases da investigação científica, uma vez que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, auxiliando na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses e na fundamentação da justificativa da escolha do tema.

A metodologia adotada para a construção das contribuições e lacunas da produção acadêmica está detalhada na seção 3, onde apresentamos as bases de dados consultadas, os descritores utilizados, os critérios de inclusão e exclusão das obras, bem como a categorização dos estudos encontrados.

2.5.2 Pesquisa Documental

Além do levantamento teórico e das produções acadêmicas, esta pesquisa realizou, já no campo de estudo, a análise de documentos normativos e orientativos que embasaram a implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais. Essa análise contemplou a comparação entre as diferentes matrizes curriculares adotadas desde a inauguração da escola investigada (2016) até o período de implementação da nova política.

Para a condução dessa etapa, utilizamos a pesquisa documental, que, conforme conceituada por Cellard (2008), envolve a análise de documentos que não receberam ainda tratamento analítico, sendo utilizados como fontes primárias. Meneses (2003) define documento como "[…] aquilo capaz de fornecer informações a uma questão do observador, qualquer que seja sua natureza tipológica, material ou funcional" (Meneses, 2003, p. 29, *apud* Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). Complementando essa concepção, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 1) destacam que a pesquisa documental:

> utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

No campo educacional, a análise documental permite compreender criticamente as condições de produção e circulação dos documentos, considerando as relações de poder e os contextos históricos que os originaram (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

A partir do levantamento teórico e da análise documental, o estudo avançou para a

produção dos dados empíricos, buscando compreender, junto aos estudantes, as percepções e experiências construídas a partir da implementação do Novo Ensino Médio, conforme apresentado na próxima seção.

2.5.3 Pesquisa de Campo: Grupos Focais

A etapa de pesquisa de campo buscou aproximar a investigação das percepções e vivências dos estudantes em relação à implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada. Nesse sentido, optou-se pelo uso dos grupos focais como estratégia metodológica de produção dos dados. Segundo Dauster (1999, p. 2), a pesquisa de campo tem como objetivo "compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias". Assim, os grupos focais foram escolhidos por possibilitarem um espaço de diálogo coletivo, no qual os estudantes puderam compartilhar suas experiências, expressar percepções e, sobretudo, construir sentidos a partir da interação com os demais participantes.

De acordo com Gomes (2005), o grupo focal caracteriza-se como uma técnica de pesquisa que reúne um grupo de indivíduos com o objetivo de levantar informações sobre os temas propostos, estimulando o debate entre os participantes sob a mediação de um facilitador, neste caso, a própria pesquisadora. Essa dinâmica permite, como afirma Lopes (2014, p. 482),

> compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalecentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema proposto.

Essa característica dialógica do grupo focal exige atenção não apenas ao conteúdo verbalizado, mas também aos comportamentos, às convergências e divergências de opiniões, bem como às tensões que emergem durante as interações. Como destacam Oliveira *et al*. (2023), especialmente no campo da pesquisa educacional, a técnica do grupo focal se mostra adequada quando o objeto de estudo demanda o reconhecimento das experiências, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos concretos.

A escolha dos grupos focais como técnica de coleta se mostrou ainda mais pertinente diante do público participante (jovens estudantes), o que pôde proporcionar um ambiente mais confortável e favorável à expressão espontânea de suas percepções. Como ressalta Minayo

(2009, p. 68), "os grupos focais têm ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária".

No presente estudo, os grupos focais foram organizados por ano de escolaridade, envolvendo: três estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado; cinco estudantes do 2º ano; e três estudantes do 3º ano. Os encontros ocorreram em três dias distintos, conforme a organização dos anos escolares, e foram realizados nas dependências da própria escola, em momentos de lacuna de aula. O roteiro utilizado durante os encontros pode ser consultado no Apêndice G.

Para complementar as informações obtidas nas discussões coletivas e aprofundar o conhecimento acerca do perfil dos participantes, aplicou-se, após a realização dos grupos focais, um questionário socioeconômico e socioeducacional (Apêndice F). Esse instrumento buscou levantar dados referentes à renda familiar, tipo de moradia, nível de escolaridade dos responsáveis, acesso a tecnologias, entre outros aspectos que pudessem influenciar as trajetórias escolares dos estudantes. A partir dessas informações, foi possível delinear o contexto socioeconômico dos sujeitos e evidenciar as desigualdades objetivas que atravessam suas vivências no percurso da educação básica.

Com a realização dos grupos focais e a aplicação do questionário socioeconômico e socioeducacional, consolidou-se a etapa de produção dos dados empíricos da pesquisa. A seguir, apresentamos o percurso de organização e análise desses dados, conduzido à luz dos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados coletados, nesta pesquisa, foi realizado com base na metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com o objetivo de interpretar os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência vivida no Novo Ensino Médio Integrado. Essa etapa foi conduzida em diálogo com os referenciais teóricos que sustentam o estudo e possibilitou compreender as dinâmicas e contradições presentes nas percepções dos estudantes, em consonância com os objetivos da investigação.

2.6.1 Organização do *Corpus* de Análise

A construção do *corpus* de análise teve início com a transcrição integral dos discursos apresentados nos grupos focais, processo realizado com o auxílio da ferramenta digital *Transkriptor*, que viabilizou a conversão automática do áudio em texto. Após a transcrição pelo programa, realizei uma leitura criteriosa e revisão manual de cada trecho, a fim de garantir a fidedignidade do material.

As falas foram, então, sistematizadas em um arquivo digital do *Microsoft Word*, em uma tabela com colunas para identificar: as unidades de contexto, as unidades de análise, as questões geradoras e os trechos das entrevistas que se relacionavam com cada uma. Os arquivos de áudio e texto foram armazenados na nuvem pessoal da pesquisadora.

Para definir as falas, consideramos como critérios principais: a relevância para os objetivos do estudo (isto é, o quanto a fala contribuía para compreender a percepção dos jovens sobre a política); a recorrência temática, quando uma ideia surgia em diferentes falas ou grupos; e a divergência ou dissonância, quando expressava visões críticas ou contraditórias dentro do grupo. Falas que fugiam do escopo da pesquisa ou que traziam elementos que poderiam expor estudantes ou profissionais da escola foram desconsideradas, conforme os cuidados éticos assumidos no estudo. Essa seleção teve caráter interpretativo, buscando captar o que, de fato, revelava o modo como os jovens estavam vivenciando e compreendendo a contrarreforma.

2.6.2 Etapas da Análise de Conteúdo

A análise dos dados foi conduzida com base nas respostas obtidas com a realização dos grupos focais. Esses dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos escolhidos, visando enriquecer o debate sobre as reformas educacionais no contexto brasileiro e pernambucano. Como técnica de análise de dados, optamos pela utilização da análise do conteúdo, que consiste na:

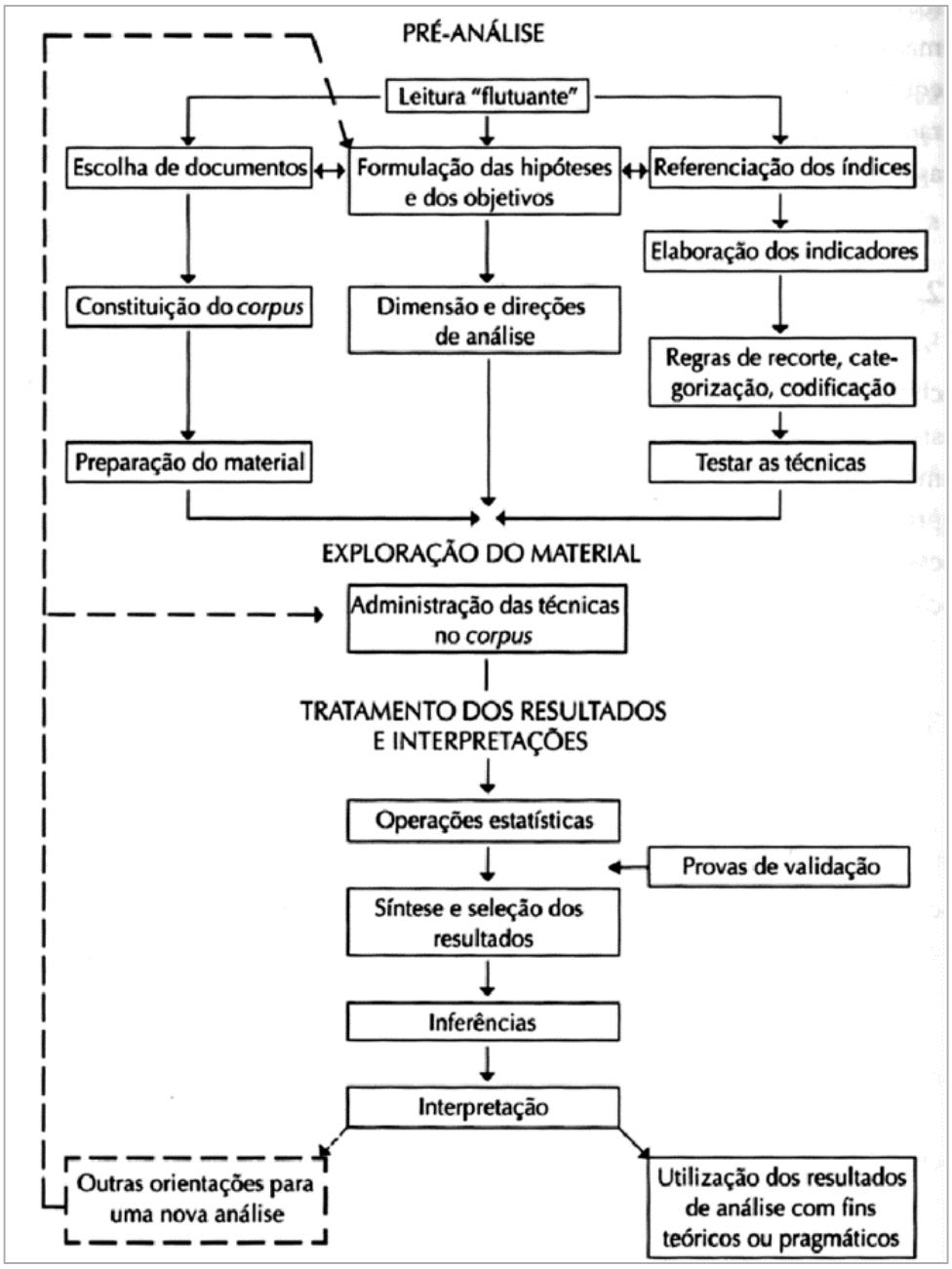
> Análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 41).

Em essência, a análise de conteúdo nos permitiu extrair conhecimentos dos dados

coletados, ajudando-nos a compreender as percepções e os significados subjacentes aos discursos dos estudantes. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 84) complementa que “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Entre as diferentes sistematizações propostas na literatura, destacam-se as etapas indicadas por Bardin (2016), sintetizadas na figura a seguir:

Figura 1 - Etapas de desenvolvimento de uma análise (Bardin, 2016)



Fonte: Bardin (2016, p. 102)

Neste estudo, adotamos a divisão delineada por Roque Moraes (1999), a qual dialoga com as etapas definidas por Bardin (2016) e Minayo (2009):

1) **preparação das informações**: esta etapa é definida por Bardin (2016) como pré-análise e consiste na leitura exploratória do material para conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Nesta etapa, a pesquisadora selecionou o universo dos conteúdos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado, que se tornaram o *corpus* de análise. Com base em Minayo (2009), buscou-se proceder com uma leitura exaustiva do texto para compreensão do todo e das particularidades, para elaborar pressupostos, escolher formas de classificação e determinar conceitos teóricos para a análise. Em seguida, realizou-se a proposta de Moraes (1999) com a iniciação do processo de codificação pela pesquisadora, estabelecendo códigos que possibilitaram identificar cada elemento da amostra das entrevistas analisadas. Nesta etapa inicial de análise, realizou-se a transcrição das entrevistas, identificando os trechos relevantes para o objeto de pesquisa. A codificação inicial foi realizada por unidades de análise, sendo: I) Ensino Médio Integrado; II) Política do Novo Ensino Médio; e III) a "reforma da reforma" do Ensino Médio em 2025 e sugestões das juventudes.

2) **unitarização:** consiste em reler o material e definir as unidades de análise, codificando-as associadamente ao sistema de codificação já elaborado na primeira etapa em unidades menores. Considerando que as unidades podem ser palavras, frases, temas e até documentos, nesta etapa, criamos as unidades de contexto, conforme demonstrado abaixo.

Quadro 5 - Codificação das unidades de contexto e de análise

Unidade de análise	Unidades de contexto
1. Ensino Médio Integrado e Juventudes	1.1 Significados do Ensino Médio Integrado
	1.2 Expectativas pós-formação
2. Política do Novo Ensino Médio	2.1 Participação na elaboração e conhecimento sobre a reforma
	2.2 Organização e implementação da política da escola
	2.3 Liberdade de escolha
	2.4 Impactos na formação geral e profissional
	2.5 Deslocamentos docentes e falta de formação específica
3. Reforma da reforma e sugestões das juventudes	3.1 Reforma da reforma e o "Novo Ensino Médio"
	3.2 Sugestões das juventudes

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em Bardin (2016), esta etapa está na **exploração do material**, que consiste em operações de codificação, decomposição/enumeração em razão de regras previamente formuladas. Segundo Minayo (2009), trata-se de uma etapa de análise que compreende

fragmentar o texto em trechos e distribuir nas categorias, identificar os núcleos de sentido, revisar os pressupostos, identificar temáticas mais amplas e elaborar textos que se articulem com os conceitos teóricos.

3) **categorização ou classificação das unidades em categorias**: nesta etapa, os dados foram agrupados, considerando a parte em comum existente, entre eles, segundo os critérios já estabelecidos nas etapas anteriores. Consiste em um processo de redução de dados, um esforço de síntese da comunicação, destacando seus aspectos mais importantes. As categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas. Atendendo a essas condições, diferentes pesquisadores deverão chegar a resultados semelhantes quando categorizando as mesmas unidades a partir das mesmas regras de classificação, dando objetividade e consistência à pesquisa. Essas categorias podem ser definidas a priori, a partir dos fundamentos teóricos, ou emergentes, podendo surgir durante as etapas de coleta ou análise dos dados (Moraes, 1999). Aqui, organizamos o material da entrevista nas unidades de análise e contexto, definidas anteriormente, identificando possíveis categorias emergentes. O mapa de codificação com unidades de contexto, de análise e as categorias, pode ser consultado no início da seção 6, que tratou da análise e discussão dos resultados da pesquisa.

4) **descrição**: a quarta etapa consiste em criar textos-sínteses que expressam os significados presentes nas diversas unidades de análise. É recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. Ainda, não é a interpretação, apenas uma descrição do que foi levantado e classificado (Moraes, 1999). Nesta etapa, redigimos em cada unidade de análise trechos das entrevistas, dando sentido à unitarização e à categorização e, também, aos textos-sínteses que serviram de base para iniciar as seções de análise.

5) **interpretação**: na quinta e última etapa, atingem-se níveis mais profundos de compreensão do conteúdo e das mensagens através da interpretação, não apenas do conteúdo manifesto, como também dos latentes, ocultos conscientemente ou não pelos autores (Moraes, 1999). Em Bardin (2016), esta etapa é tida como **tratamento dos resultados,** sendo definida como a etapa final de interpretação e síntese que dialogue com os objetivos e o problema de pesquisa, a inferência e a interpretação. Nesta etapa, Minayo (2009, p. 104) afirma que “buscamos os sentidos mais amplos que articulam modelos subjacentes às ideias”. Para isso, ela reforça que devemos realizar o diálogo entre a fundamentação teórica, informações provenientes de outros estudos, os depoimentos e seus contextos, objetivos e pressupostos da pesquisa. Essa última etapa foi o passo principal na análise do conteúdo da pesquisa qualitativa, pois nos debruçamos sobre os conteúdos e conferimos significado ao estudo e seus objetivos.

Durante esta etapa, interpretamos o conteúdo das entrevistas, considerando atentamente as interações e o contexto que emergiram nas comunicações, compreendendo e explicitando o contexto no qual esses elementos estão inseridos, à luz do arcabouço teórico realizado no estudo. O objetivo principal foi abordar e responder ao problema de pesquisa de maneira precisa.

Diante disso, na seção seguinte, foram discutidos e aprofundados os conteúdos dos documentos e diálogos captados, ao longo do grupo focal, atribuindo a eles as conexões com os propósitos da pesquisa.

3 CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Em 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) passou a ser substancialmente implementado, em Pernambuco, e na maioria dos estados brasileiros. Desde então, pesquisadores e estudiosos de diversas regiões do país vêm analisando seus fundamentos, narrativas e efeitos no processo de escolarização das juventudes. Como base para construção teórica e analítica dessa dissertação, que objetiva investigar a percepção dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual, em Pernambuco, sobre a implementação do Novo Ensino Médio Integrado, a presente seção realiza uma revisão bibliográfica sobre a política, mais especificamente, no contexto do estado de Pernambuco, visando mapear as produções científicas sobre o tema.

Considerando a ausência de pesquisas que investigam a percepção dos estudantes pernambucanos sobre a contrarreforma – o que levanta uma preocupação, por indicar a falta de compreensão sobre o impacto dessa reforma na experiência educacional dos alunos –, decidiu-se por uma busca mais ampla, incluindo, adicionalmente, análises de pesquisas que investigam a percepção dos discentes de outros estados brasileiros. As fontes foram identificadas em repositórios acadêmicos amplos e com boa representatividade no campo científico brasileiro como o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Observatório do ProfEPT, tomando como marco temporal os últimos dez anos, haja vista o surgimento da política pública em estudo.

Inicialmente, adotamos os seguintes descritores nas buscas: "**Novo Ensino Médio**" / "**reforma do Ensino Médio**" / "**Lei 13.415/2017**" combinados com "**Pernambuco"**. Em seguida, utilizamos as mesmas expressões combinadas com termos relacionados à perspectiva discente (**na voz / visão / fala / pensam estudantes**). Utilizamos as aspas para restringir a busca ao termo exato do descritor, o que reduziu consideravelmente o número de ocorrências divergentes. Com base nas buscas realizadas, obtivemos os seguintes resultados quantitativos:

Quadro 6 - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: "Novo Ensino Médio" / "reforma do Ensino Médio" / "Lei 13.415/2017" e **Pernambuco**

Repositório	Ocorrências	Artigos	Dissertações	Teses
Catálogo de Teses e Dissertações –	20	-	15	5

Repositório	Ocorrências	Artigos	Dissertações	Teses
CAPES				
Portal de Periódicos da CAPES	12	12	-	-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	20	-	20	3
Repositório Digital da UFPE	833	-	-	-
Repositório ProfEPT	1	-	1	-

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No Repositório da UFPE, não foi possível utilizar aspas para delimitar termos de busca e os filtros para tipos de documentos se encontravam indisponíveis, tornando inviável a classificação devido ao grande volume de ocorrências, sendo, a maioria delas, fora dos descritores da busca. Por isso, organizamos as ocorrências desse repositório por data de publicação em ordem decrescente e, então, utilizamos a ferramenta de busca do navegador para localizar os descritores desejados.

Em seguida, repetimos o processo de busca com os descritores combinados aos termos referentes às vozes discentes. O Quadro 2 resume os resultados dessa segunda busca:

Quadro 7 - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: “Novo Ensino Médio” / “reforma do Ensino Médio” / “Lei 13.415/2017” e **na voz / visão / fala / pensam estudantes**

Repositório	Ocorrências	Artigos	Dissertações	Teses
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	10	-	8	2
Portal de Periódicos da CAPES	1	1	-	-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	45	-	37	8
Repositório Digital da UFPE	0	-	-	-
Repositório ProfEPT	0	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Após a primeira busca nos repositórios, analisamos todos os títulos dos trabalhos e excluímos aqueles que não tinham relação com o Novo Ensino Médio, no estado de Pernambuco. No repositório da UFPE, devido às limitações mencionadas, foi necessário

recorrer a procedimentos manuais de ordenação e busca. Para organização dos estudos encontrados, criamos um banco de dados eletrônico intitulado “Catalogação do Estado da Arte”, especificando o ano da publicação, autor(es), título, tipo do documento e instituição.

Sobre o **Novo Ensino Médio, no estado de Pernambuco**, localizamos 30 trabalhos, sendo 1 tese, 14 dissertações, 11 artigos e 4 trabalhos de conclusão de curso (TCC), cujo detalhamento se pode observar no Quadro 3:

Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos sobre a reforma do Ensino Médio em Pernambuco

Nº	Ano	Autor principal	Título	Tipo
1	2024	VICENTE, Guilherme Monteiro	“Novo” Ensino Médio: a escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do Agreste pernambucano.	TCC
2	2024	SILVA, Luanna Ferreira da	Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco	Artigo
3	2024	ROCHA, Izabel Cristina Pereira da	A BNCC e as práticas educativas no Novo Ensino Médio em Pernambuco	Artigo
4	2024	SILVA, Luanna Ferreira da	Novo Ensino Médio: percepção dos profissionais da educação sobre o processo de implementação	Dissertação
5	2024	ROCHA, Izabel Cristina Pereira da	A BNCC e as práticas educativas no Novo Ensino Médio em Pernambuco	Artigo
6	2024	ANDRADE, Cristiane Goncalves de Oliveira	Novo Ensino Médio: o percurso das línguas estrangeiras na rede estadual de Pernambuco e os reflexos no acesso ao ensino superior	Dissertação
7	2024	SILVA, Jailton Jose da	Possibilidades de avaliação no Novo Ensino Médio em história no currículo de Pernambuco	Dissertação
8	2024	SILVA, Artur Santos de Souza	O Novo Ensino Médio e a profissionalidade docente: um estudo a partir dos professores de sociologia da Educação Básica de Pernambuco	Dissertação
9	2024	FARIAS, Gilmar Beserra de	A Ecologia na Disciplina Escolar Biologia no Ensino Secundário em Pernambuco: Do Currículo Mínimo ao Novo Ensino Médio	Artigo
10	2023	PINTO, Liliane Kelen Sousa	Novo Ensino Médio e o currículo de Pernambuco: a vivência do grupo de dança fulôres de palco como resistência e permanência da arte no chão da escola	Dissertação
11	2023	PAZ, Wesley Pierre Silva da	A dinâmica curricular da educação física no Novo Ensino Médio: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco	Dissertação

Nº	Ano	Autor principal	Título	Tipo
12	2023	ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. et al.	Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambucano	Artigo
13	2023	MARQUES, Francisco Batista	Políticas curriculares: Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos de Educação Socioemocional em Escolas em Tempo Integral nos Estados de Pernambuco e Ceará	Dissertação
14	2023	LIMA, Maria da Conceição Silva; *et al.*	Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	Artigo
15	2023	SILVA, Bruno Cesar; *et al*.	A educação física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco	Artigo
16	2023	ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; *et al.*	Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas	Artigo
17	2023	ARCOVERDE, Samuel de Carvalho	Análise do currículo de Pernambuco sobre os assuntos de astronomia antes e depois da reforma do Ensino Médio	Tcc
18	2023	TENÓRIO, Thais de Sá	Novo Ensino Médio para a área de ciências da natureza e suas tecnologias: implementação em Escolas de Referência em Ensino Médio do município de Garanhuns/PE.	Tcc
19	2023	BARBOSA, Leandro de Fontes	A formação para o empreendedorismo na política educacional de Ensino Médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal	Tese
20	2022	LIMA, Maria da Conceição Silva	Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	Artigo
21	2022	SILVA, Kátia Monteiro da	Juventude e mundo do trabalho: uma proposta de eletiva no contexto do Novo Ensino Médio em Pernambuco	Dissertação
22	2022	BEZERRA, Almir Gabriel	Políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano	Dissertação
23	2021	SIQUEIRA, Emilson José Santos de	Implementação da lei nº 13.415/2017 — Novo Ensino Médio — na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus São Lourenço da Mata/PE: limites e possibilidades	Dissertação
24	2021	FRANÇA, Gabriel Iatanilton Damasceno de	Valorização dos professores do Ensino Médio em Alagoas e Pernambuco: limites da Lei 13.415/2017	Dissertação
25	2021	SILVA, Jamerson Antônio de	Reforma do Ensino Médio em pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal	Artigo

Nº	Ano	Autor principal	Título	Tipo
		Almeida da		
26	2021	SANTOS, Sayarah Carol Mesquita	A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017	Dissertação
27	2020	NOGUEIRA, Josefa Uerica de Araujo	A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	Dissertação
28	2020	FARIAS, Paulo Sérgio Cunha	A lei 13.415/2017 e o lugar da geografia escolar na estrutura curricular do Ensino Médio	Artigo
29	2019	SILVA, Bruno Cesar Rodrigues da	A educação física no Novo Ensino Médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco	Dissertação
30	2019	SILVA, Érika Alliny Lopes da	Reforma do Ensino Médio: as consequências na formação da juventude	Tcc

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

No que diz respeito à **percepção dos estudantes brasileiros**, localizamos 10 estudos, sendo 6 dissertações e 4 artigos. Os trabalhos identificados estão listados, a seguir, organizados pelo ano de publicação em ordem decrescente, como se demonstra no Quadro 4 abaixo:

Quadro 9 - Trabalhos acadêmicos sobre a percepção dos estudantes brasileiros diante da reforma do Ensino Médio

Nº	Ano	Autor principal	Título	Tipo
1	2024	TEIXEIRA, Karina Imaculada Rosa	Mudanças no Ensino Médio na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais	Artigo
2	2024	GRACILIANO, Vitor Martins	Redes dialógicas com educandos de uma escola estadual do espírito santo sobre o Novo Ensino Médio: o que dizem os estudantes?	Dissertação
3	2024	SILVEIRA, Vanessa Ferreira da	O Novo Ensino Médio na comunidade educativa: estudantes e familiares	Dissertação
4	2024	MEZZOMO, Ricardo José	“novo” Ensino Médio pela ótica de estudantes	Artigo
5	2023	LIMA, Andrea Pereira de	Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares	Dissertação

Nº	Ano	Autor principal	Título	Tipo
6	2023	CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva	Novo Ensino Médio: Sentidos e significados para estudantes do Alto Solimões, Amazonas, no contexto da Pandemia da COVID-19.	Artigo
7	2020	ZAMAT, Elisa Maria Machado	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	Dissertação
8	2020	CIGALES, Marcelo Pinheiro; *et al*.	Reforma do Ensino Médio e educação remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal?	Artigo
9	2019	REYES, Lurvin Gabriela Tercero	A Reforma do Ensino Médio: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	Dissertação
10	2019	ANDRADE, Nayara Lanca de	A reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Com o levantamento inicial concluído, efetuamos uma terceira etapa de filtragem, desta vez, adotando o critério de alinhamento dos estudos com o escopo da nossa pesquisa. Assim, optamos por excluir os trabalhos que se concentravam, especificamente, na área de ensino, bem como aqueles que se dedicavam à análise de componentes curriculares ou áreas de conhecimento isoladas no contexto da reforma do Ensino Médio. No caso dos estudos sobre a percepção dos estudantes, devido à reduzida quantidade de pesquisas disponíveis, excluímos apenas a pesquisa que trata da reforma, especificamente, no contexto da Pandemia da COVID-19. Em seguida, procedemos com a leitura dos resumos, com a análise das palavras-chave e a estrutura do referencial teórico dos trabalhos selecionados, buscando contribuições relevantes e possíveis lacunas no conhecimento. Ao final, selecionamos para análise 3 estudos que trazem considerações importantes sobre o contexto histórico e político da reforma, 12 estudos específicos sobre a reforma do Ensino Médio, no estado de Pernambuco, e 9 estudos que analisam as percepções dos estudantes brasileiros acerca da política.

A partir das leituras realizadas, observamos que o diálogo em torno do Novo Ensino Médio está centrado nos seguintes pontos: 1) contexto histórico e político da reforma educacional; 2) articulações do Novo Ensino Médio com o mundo do trabalho; 3) impactos no trabalho docente e 4) impactos na formação das juventudes. Considerando os objetivos desta pesquisa e o direcionamento para a visão do estudante, focalizaremos nossa análise nos itens 1, 2 e 4. Nas seções seguintes, analisamos as pesquisas e detalhamos os pontos principais que ajudaram a compreender e problematizar o tema em questão.

3.1 A LEI n.º 13.415/2017 E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO

Em relação ao contexto histórico e político da contrarreforma, observa-se, em todos os estudos analisados, a investigação de suas bases, destacando o período e o modo como foi implementada: durante o governo controverso do presidente Michel Temer (2016-2018), na gestão de Mendonça Filho no Ministério da Educação (MEC), por meio da publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que, posteriormente, foi convertida na Lei n.º 13.415/2017.

Este ato unilateral do governo e a urgência com que foi aprovado foi alvo de críticas por diversas frentes, resultando em numerosos protestos de sindicatos, professores e estudantes, visto que a Medida desconsiderou anos de debates acumulados em torno de propostas que propunham a reformulação do Ensino Médio, no país, e a política do Ensino Médio Integrado.

Dos estudos examinados, 3 trouxeram considerações relevantes sobre a reforma e seu contexto histórico-político e todos foram realizados no estado de Pernambuco.

Quadro 10 - Trabalhos analisados sobre o contexto histórico-político da contrarreforma do Ensino Médio

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2021	SILVA, Jamerson	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-Conservadora neoliberal	Artigo	Periódicos da CAPES
2	2021	SANTOS, Sayarah C. M.	A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017	Dissertação	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
3	2020	NOGUEIRA, Josefa U. A.	A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (LEI 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	Dissertação	Repositório Digital da UFPE - ATTENA

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Santos (2021) destaca que a contrarreforma do Ensino Médio faz parte do pacote de outras contrarreformas da gestão neoliberal do governo golpista, que passou a orientar um

conjunto de medidas institucionais nos mais diversos setores da política governamental. As medidas destacadas pela autora foram a) A Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017), que introduziu flexibilizações nas relações de trabalho e na proteção de direitos, favorecendo os empregadores em detrimento dos trabalhadores; b) A Emenda Constitucional n.º 95/2016, que estabeleceu o teto dos gastos públicos, impondo limitações de investimento em saúde e educação, por um período de 20 anos, visando assegurar o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e c) A Reforma da Previdência (PEC n.º 287/2016), que foi promovida pelos setores bancários e empresariais, e introduziu alterações que fortalecem os interesses do capital, prejudicando o direito à aposentadoria dos trabalhadores.

Essas políticas fazem parte de um conjunto de propostas chamado de "Ponte para o Futuro", elaborado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) - do qual Temer fez parte - antes do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Quando assumiu a presidência, muitas das propostas foram incorporadas em seu governo, gerando intensos debates por favorecerem interesses empresariais em detrimento aos direitos trabalhistas.

Nessa perspectiva, Nogueira (2020) parte do pressuposto que a contrarreforma do Ensino Médio é considerada uma parte integrante de um contexto mais abrangente de redefinição do papel do Estado brasileiro, iniciado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e intensificado, a partir de 2016, com o retorno da direita à presidência, com grande apoio da mídia e do empresariado. Do mesmo modo, Silva (2021) aponta que a reforma representa uma fase da modernização conservadora neoliberal, resultado de mudanças graduais promovidas por diversos governos, desde a década de 1990, que remodelaram institucionalmente a oferta educacional, adotando o paradigma das aprendizagens flexíveis.

Com base nos estudos, inferimos que, atrás de um discurso apresentado como inovador, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela-se como uma retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 1990. Essas propostas mantêm um caráter pragmático, centrado nas competências e habilidades voltadas à inserção no mercado de trabalho dos menos privilegiados em funções de baixa complexidade, reforçando a dualidade histórica da educação brasileira.

Destaca-se, na pesquisa de Santos (2021), a análise sobre como se configura o dualismo educacional e seus impactos, marcados por um recorte de classe, onde se reconhece a existência de duas escolas: uma destinada à classe trabalhadora e outra destinada às elites do país. Esse dualismo é fruto do modo de produção social vigente, que também estabelece uma organização e uma concepção de educação. Para Santos (2021), compreender a educação exige compreender

a sociedade capitalista em que estamos inseridos, uma vez que, de um lado, tem-se a visão da classe trabalhadora, que coloca sua atuação e força de trabalho como mercadoria, e, de outro, a classe capitalista, que a adquire com o objetivo de manter o sistema de produção e gerar capital.

Sob esse mesmo ponto de vista, Nogueira (2020) analisa o processo de reestruturação produtiva nacional e internacional e evidencia que as mudanças macroeconômicas mundiais promoveram tanto a adoção de novos métodos na produção de bens e serviços, caracterizada por uma abordagem flexível e enxuta, quanto na intensificação da exploração do trabalho. Essas transformações resultaram em consequências que continuam perceptíveis na sociedade contemporânea, afetando diversos setores, em destaque, a educação.

Ainda, segundo a autora, quanto às diretrizes gerais estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017, tornou-se evidente que estas servem aos interesses dos reformadores empresariais e a uma agenda mais abrangente de contrarreformas que está sendo implementada globalmente. Essas reformas estão diretamente alinhadas com a necessidade de expandir a hegemonia capitalista, mediadas por organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Nogueira, 2020).

Silva (2021) argumenta, em seu estudo, que o estado de Pernambuco tem se destacado como um dos exemplos mais bem-sucedidos da modernização neoliberal na educação do país. No contexto da reforma do Ensino Médio, Pernambuco foi um dos primeiros estados a iniciar a implementação. O acumulado de várias medidas incrementais, visando à ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, juntamente com políticas de modernização gerencial, forneceram a base para transformações mais profundas que, por sua vez, ganharam nova forma institucional com a atual reforma.

Os três estudos coadunaram com o impacto do contexto político-econômico como fator que acarreta mudanças significativas no contexto educacional, sabendo-se que a divisão social do trabalho orienta as diretrizes e práticas no campo da educação. Os autores dos estudos que foram selecionados, na presente pesquisa, para abordar a Lei n.º 13.415/2017 sob o ponto de vista do seu contexto histórico-político alertam que é fundamental reconhecer que a forma como as funções e os papeis são distribuídos, no sistema produtivo, reflete diretamente na maneira como o sistema educacional é estruturado e experimentado.

Na seção seguinte, analisamos os estudos relacionados à contrarreforma do Ensino Médio, especificamente, no estado de Pernambuco.

3.2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Em 2018, em consonância com as reformas empresariais na educação promovidas pelo governo federal, o estado de Pernambuco implementou uma nova política curricular para o Ensino Médio. A reforma incluiu componentes curriculares como Projeto de Vida e disciplinas eletivas, além de ampliar da oferta do componente curricular de Empreendedorismo, que já fazia parte da matriz curricular das escolas em tempo integral. Em dezembro de 2021, foi divulgado o Novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (Pernambuco, 2021) alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos itinerários formativos estabelecidos pela Lei n.º 13.415/2017. No ano seguinte, em 2022, foi publicado o novo currículo da Educação Profissional de Pernambuco (Pernambuco, 2022). Esta reforma abrangeu a Educação Profissional Subsequente, Educação a Distância (EaD) e a Educação Profissional Integrada, transformando esta última em um Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional.

No que diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio em Pernambuco, selecionamos 12 estudos para exame, considerando os critérios já citados, incluindo 1 trabalho de conclusão de curso (TCC), 7 artigos, 4 dissertações e 1 tese. A análise desses estudos foi apresentada a seguir.

Quadro 11 - Trabalhos analisados sobre a contrarreforma do Ensino Médio no estado de Pernambuco

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2024	VICENTE, Guilherme Monteiro	"Novo" Ensino Médio: a escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do Agreste pernambucano.	TCC	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
2	2024	SILVA, Luanna Ferreira da	Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco	Artigo	Periódicos da CAPES
3	2024	SILVA, Luanna Ferreira da	Novo Ensino Médio: Percepção Dos Profissionais Da Educação Sobre O Processo De Implementação	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
4	2024	ROCHA, Izabel Cristina Pereira da	A BNCC e as práticas educativas no Novo Ensino Médio em Pernambuco	Artigo	Periódicos da CAPES
5	2024	LIMA, Maria	Novo Ensino Médio em Pernambuco:	Artigo	Periódicos da

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
		da Conceição Silva	construção do currículo a partir dos itinerários formativos		CAPES
6	2023	ALMEIDA, Lucinalva A.A.	Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas	Artigo	Periódicos da CAPES
7	2023	MARQUES, Francisco Batista	Políticas curriculares: Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos de Educação Socioemocional em Escolas em Tempo Integral nos Estados de Pernambuco e Ceará	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
8	2023	BARBOSA, Leandro de Fontes	A formação para o empreendedorismo na política educacional do Ensino Médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal	Tese	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
9	2022	BEZERRA, Almir Gabriel	Políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano	Dissertação	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
10	2023	LIMA, Maria C. S.	Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	Artigo	Periódicos da CAPES
11	2021	SILVA, Jamerson	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal	Artigo	Periódicos da CAPES
12	2020	NOGUEIRA, Josefa	A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Fonte: Elaborada pela própria autora (2025)

Os estudos apresentados, nessa seção, compartilham de observâncias críticas em relação à contrarreforma do Ensino Médio, no âmbito de Pernambuco, haja vista compactuarem com os impactos desfavoráveis à formação integral do educando a partir de uma visão do indivíduo para além dos interesses do capital.

Silva e Guimarães (2024) realizaram uma pesquisa qualitativa, com base em análise documental, para examinar as diretrizes nacionais e estaduais que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. As autoras identificaram que, embora os documentos

oficiais enfatizem valores como interdisciplinaridade, protagonismo juvenil, inovação e autonomia, a "Arquitetura do Currículo", efetivamente adotada, no estado, não fortalece a formação integral e omnilateral dos estudantes, mas se configura como um retrocesso (Silva; Guimarães, 2024, p. 1). A crítica central desse estudo recai sobre a transformação da formação técnica e profissional em um itinerário dissociado da formação geral, o que fragmenta os processos educativos e enfraquece o papel da escola pública como espaço de formação ampla. Essa análise evidencia os tensionamentos entre a retórica pedagógica progressista e os limites impostos por uma implementação curricular altamente centralizada e pouco sensível ao contexto das escolas estaduais pernambucanas.

No mesmo ano, Silva (2024), em sua dissertação de mestrado, investigou a percepção de profissionais da educação acerca da implementação do Novo Ensino Médio em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco, focando nas dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do quinto itinerário formativo (Formação Técnica e Profissional). A pesquisa qualitativa combinou análise documental e entrevistas semiestruturadas com seis docentes e gestores do curso técnico em Nutrição e Dietética. Os resultados apontaram uma série de entraves estruturais e pedagógicos no cotidiano escolar, tais como: fragmentação curricular, desvinculação entre teoria e prática, precariedade de infraestrutura, insuficiência de financiamento e ausência de formação continuada para os professores. Os participantes criticaram a redução da formação técnica a um itinerário, pois isso compromete a proposta original de formação integrada e omnilateral que deveria fundamentar as escolas técnicas de nível médio. Na percepção dos profissionais entrevistados, a reforma foi implementada sem diálogo efetivo com os sujeitos escolares e desconsiderando as especificidades da formação técnica, o que vem comprometendo o desenvolvimento pleno dos estudantes, especialmente, em cursos que exigem estreita articulação entre teoria, prática e mundo do trabalho (Silva, 2024).

Por ter sido o único estudo localizado dentro de uma Escola Técnica Estadual, a pesquisa de Silva (2024) contribui para compreender a política no contexto específico das ETEs, confirmando que, embora muitos desafios enfrentados sejam comuns a toda a rede estadual, nas escolas técnicas, eles ganham contornos particulares. O estudo reforça a importância de considerar as particularidades dessas instituições na análise da implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

Rocha *et al.* (2024) conduziram uma pesquisa em uma escola estadual de Jaboatão dos Guararapes (PE) com o objetivo de identificar as percepções docentes sobre o currículo do

Novo Ensino Médio e os impactos da política nas práticas pedagógicas cotidianas. O estudo utilizou a Sequência Didática Interativa (SDI) e o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) como procedimentos metodológicos, de modo que os autores promoveram espaços de escuta e reflexão ativos para que professores avaliassem os efeitos da reforma em sua prática. O estudo revelou que a implementação do Novo Ensino Médio tem sido acompanhada de confusões, tensões e dificuldades de adaptação pedagógica. As mudanças estruturais introduzidas pela BNCC e pela flexibilização curricular, ainda, estavam em fase de assimilação, gerando incertezas na adequação do projeto político-pedagógico e na organização das atividades didáticas (Rocha *et al.*, 2024).

Um ponto central, levantado por Rocha *et al.* (2024), foi a dificuldade dos docentes em articular suas práticas aos conteúdos mais generalistas das novas trilhas (itinerários), especialmente, devido à falta de fundamentação teórica adequada e de formação continuada que dialogasse com a realidade escolar. Assim, os autores reforçam a importância da escuta dos profissionais da educação na formulação e avaliação de políticas públicas, pois decisões curriculares precisam dialogar com aqueles que as executam. Embora localizado em uma única escola, esse estudo demonstra de que forma os efeitos da reforma se materializam na prática pedagógica e ressalta o papel estratégico do professor no enfrentamento das lacunas e contradições do NEM (Rocha *et al.*, 2024).

Lima e Gomes (2022) analisaram o processo de implementação do NEM, em Pernambuco, com ênfase na construção do currículo a partir dos itinerários formativos. A investigação envolveu técnicos, gestores e professores de quatro mesorregiões (Agreste, Sertão, Zona da Mata e Região Metropolitana do Recife), buscando compreender como esses atores receberam e operacionalizaram a nova proposta curricular. Os resultados revelaram sentimentos generalizados de insegurança e incerteza em relação à reforma, bem como expectativas cautelosas. A ausência de uma coordenação articulada entre os diferentes níveis da gestão educacional comprometeu a consistência da implementação, acentuando desigualdades regionais na oferta dos itinerários. As autoras destacaram que a escolha das trilhas formativas, por parte das escolas, ocorreu em meio a múltiplas dificuldades – desde escassez de infraestrutura e material didático até falta de formação docente específica. O estudo chama atenção para o fato de que o currículo se tornou o epicentro da reestruturação do Ensino Médio, afetando, além do planejamento pedagógico escolar, a formação de professores, os processos avaliativos e as condições concretas de aprendizagem dos estudantes. A análise mostra que, embora o discurso oficial enfatize flexibilidade e protagonismo juvenil, o que se observa no

chão da escola é a dificuldade de transpor essas diretrizes para a realidade, sem assegurar, de fato, a equidade e a qualidade da formação ofertada (Lima; Gomes, 2024).

Vicente (2024) buscou compreender os critérios de seleção dos itinerários formativos, nas escolas estaduais de Pernambuco, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio. Foram entrevistados gestores de cinco escolas do Agreste pernambucano. Os resultados indicam que a implementação dos itinerários ocorreu de maneira desorganizada, evidenciando falta de apoio e orientação clara por parte da Secretaria de Educação. Essa ausência de coordenação gerou significativas dificuldades para os gestores, que relataram não terem segurança sobre as melhores práticas a adotar frente às novas diretrizes. Além disso, o estudo revelou que, na escolha das trilhas formativas a serem ofertadas, o principal fator considerado foi a carga horária dos professores disponíveis, e não as necessidades ou interesses dos alunos. Em consequência, os estudantes passam a ser os últimos consultados sobre suas preferências de itinerário, (quando o foram), o que compromete a relevância e a atratividade das opções oferecidas. Esse achado explicita uma desconexão entre a política educacional e as expectativas dos discentes, evidenciando, mais uma vez, a fragilidade do proposto protagonismo estudantil na implementação do NEM, além de uma demonstração de que, mesmo não sendo exigido, as expertises dos docentes com as respectivas temáticas também não é um favor preponderante (Vicente, 2024).

O estudo de Almeida, Bezerra e Lins (2023) analisou as (re)configurações e os sentidos dos itinerários formativos relacionados às disciplinas eletivas em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) no Agreste de Pernambuco. Apoiado em uma perspectiva discursiva de base pós-estruturalista e pós-marxista, o trabalho envolveu duas escolas, oito professores e 171 estudantes, por meio de questionários e entrevistas. Explorando como o neoliberalismo impacta os sentidos do currículo, os autores argumentam que as políticas curriculares atuais, ainda que apresentadas como contextualizadas, são na verdade decididas de forma centralizada a partir de um "ponto nodal" de poder, buscando estabilizar determinados discursos e identidades. No caso dos itinerários formativos, identificaram que estes se concentram majoritariamente no empreendedorismo, visto como uma tecnologia política para preparar mão de obra e formar trabalhadores autônomos e flexíveis. Essa ênfase ocorre em um contexto de incerteza no mercado de trabalho, em que espera que os jovens se tornem responsáveis por sua própria empregabilidade (Almeida; Bezerra; Lins, 2023).

Os autores concluem que o neoliberalismo se manifesta, na educação, por meio de políticas curriculares verticalizadas, que buscam desenvolver uma subjetividade alinhada ao

ideário do “jovem empreendedor”. Isso é feito por meio de discursos supostamente inovadores sobre qualidade da educação e preparação para o “mercado” de trabalho, mas que mascaram a perpetuação de valores de individualismo e competitividade, desafiando princípios democráticos ao minimizar o envolvimento político e crítico dos atores escolares. A Lei n.º 13.415/2017, que reconfigura o Ensino Médio, no Brasil, é apresentada pelos autores como parte desse movimento de consolidação do Estado neoliberal no campo educacional.

Marques (2023) realizou um estudo comparativo entre os estados de Pernambuco e Ceará, com foco na análise dos Itinerários Formativos no NEM em escolas de tempo integral, especialmente, no que se refere à Educação Socioemocional. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, investigou a conformidade das propostas curriculares dos dois estados com os marcos legais nacionais (a LDB de 1996, os PCN de 1998 e a BNCC de 2017), observando o modo como as diretrizes federais vêm sendo traduzidas em políticas curriculares nos contextos locais. Os resultados indicam que, embora as Secretarias de Educação de ambos estados apresentem propostas alinhadas aos documentos normativos e busquem o atendimento por meio de metodologias específicas, persistem lacunas na efetivação de uma abordagem integrada da Educação Socioemocional nos Itinerários Formativos. A pesquisa aponta a ausência de uma padronização entre os estados e destaca o distanciamento entre o que propõe o Ministério da Educação e o que se realiza na prática, revelando fragilidades na articulação entre as esferas federativas.

A tese de Barbosa (2023) aborda a disputa de hegemonia nas políticas educacionais para o Ensino Médio, em Pernambuco, analisando a contestação de professores e estudantes em relação à direção intelectual e moral adotada pelo governo estadual, pautada em modelos empresariais. Os objetivos da pesquisa incluem a análise do movimento orgânico de professores e alunos, a identificação de pontos de tensão entre os atores envolvidos, a investigação da participação em organismos de classe e a análise da interação entre direção e base. Os dados foram coletados, por meio de entrevistas, com 33 participantes, incluindo discentes envolvidos em ocupações, representantes estudantis, professores, dirigentes sindicais, além da análise de documentos oficiais. A análise revela que os docentes enfrentam dificuldades na organização coletiva e na construção de um movimento de resistência consistente diante das políticas impostas para o Ensino Médio, em Pernambuco, influenciadas por estratégias estatais para enfraquecer e controlar as manifestações dos trabalhadores da educação.

Além disso, o autor chega à conclusão de que o empreendedorismo no contexto da política educacional de Ensino Médio em tempo integral de Pernambuco atua como elemento

de conexão ideológica entre uma linha educacional direcionada para o trabalho alienado, orientada por interesses utilitários e submissa aos interesses do capital no cenário neoliberal. Isso se entrelaça com aspectos ligados à subjetividade, identidade, cidadania, autonomia e participação política, os quais, inicialmente, podem parecer discrepantes com as perspectivas do mercado. O autor ainda ressalta que essa conexão ideológica se manifesta na submissão à gestão capitalista, na precarização do trabalho e na mercantilização da vida, representadas pelo empreendedorismo. Essa abordagem abrange aspectos formativos da subjetividade, como desenvolvimento intelectual, dimensões socioemocionais, interativas e comunicacionais, e, de forma disfarçada, incorpora temas que visam combater desigualdades estruturais, como meio ambiente, raça, gênero, classe e assistência social (Almeida; Bezerra; Lins, 2023).

A dissertação de Bezerra (2022) faz parte da mesma pesquisa, cujo recorte foi publicado por Almeida, Bezerra e Lins (2023), e aprofundou a investigação sobre as configurações e significados das políticas curriculares do Novo Ensino Médio em escolas de tempo integral no Agreste pernambucano. Foram consideradas as disciplinas eletivas como objeto central e os discursos e práticas que moldam a política nessa modalidade. Suas conclusões corroboram a análise, apresentada no artigo dos mesmos autores, reforçando a ideia de que os itinerários formativos nas EREM refletem um movimento intencional de inculcar a subjetividade neoliberal (via empreendedorismo e responsabilização individual) sob o discurso de inovação curricular.

Lima e Gomes (2022) examinaram em seu artigo o currículo oficial da Secretaria de Educação do Novo Ensino Médio e como a proposta foi recepcionada nas escolas da rede estadual de Pernambuco por técnicos, gestores e docentes nas diferentes mesorregiões do estado. Os resultados do estudo revelaram um panorama complexo, marcado por sentimento de insegurança, incerteza e expectativas em relação à efetivação da reforma. As complicações identificadas nos diversos contextos do chão da escola enfatizam as dificuldades práticas e as barreiras enfrentadas, durante a implementação inicial da reforma. A referência às “futuras disparidades na formação dessa etapa e na não garantia de equidade aos estudantes”, realizada por Lima e Gomes (2022, p. 315), destaca preocupações quanto aos impactos de longo prazo da reforma. Essa percepção sugere a necessidade contínua de monitoramento e ajustes na implementação para que a reforma não agrave as desigualdades educacionais. O estudo, ao ser conduzido no período inicial de implementação, oferece uma visão dos desafios emergentes. A menção à dificuldade inicial da rede em sistematizar a política, no chão da escola, indica a complexidade da tradução de políticas educacionais em práticas efetivas.

Silva (2021) analisou as determinações da Lei n.º 13.415/2017 na rede de ensino de Pernambuco, os fundamentos que embasam o novo currículo, as medidas voltadas à flexibilização curricular e as consequências à escolarização no âmbito do Ensino Médio. As categorias do marxismo embasaram a análise dos dados captados dos documentos oficiais, teses e dissertações relacionadas ao Ensino Médio neste estado. O autor afirma que, apesar de ser uma política curricular recente, a reforma é parte de uma modernização conservadora neoliberal, originada por mudanças graduais, desde a década de 1990, moldando institucionalmente um novo modelo de oferta fundamentado no paradigma das aprendizagens flexíveis. Essa constatação revela uma perspectiva histórica que contextualiza a reforma no cenário mais amplo das transformações educacionais. O estudo apresenta dados que questionam a alegação da Secretaria de Educação de que a implementação da reforma do Ensino Médio, em Pernambuco, está ocorrendo de maneira democrática. E cita os relatos de gestores escolares e professores na rede educacional, realizados no estudo de Nogueira (2020), sobre o projeto-piloto, que revelam muitas "ressalvas" e "insuficiências", indicando fortemente, conforme o pesquisador, um processo verticalizado de implementação da política. O embasamento do estudo foi realizado por análise documental e bibliográfica e não analisou a efetiva implementação da contrarreforma, que só ocorreu, em 2022. A ausência desse ponto decorre da limitação temporal do período de condução da pesquisa, que antecede a efetivação da política educacional no estado. Essa circunstância justifica a pertinência e urgência de uma análise mais abrangente e aprofundada, posteriormente, após a execução do novo currículo nas escolas. Este enfoque metodológico reconhece a dinâmica em constante mutação das políticas educacionais, abrindo espaço para uma investigação das repercussões práticas e experiências dos atores envolvidos no contexto educacional.

Nogueira (2020) oferece uma perspectiva específica sobre a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, em Pernambuco, focando em um projeto-piloto, realizado em 20 escolas, na Rede Estadual, em 2018, e ampliado para 423, em 2019. E ressalta que a organização do Ensino Médio, com a introdução do projeto, intensificou a flexibilização curricular já existente na rede de ensino de Pernambuco. A autora investigou as medidas institucionais adotadas pela Secretaria de Educação, consoante a Lei n.º 13.415/2017, e examinou as repercussões dessa contrarreforma entre o corpo gestor e docente da rede. A produção dos dados deu-se, por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa revelaram uma diversidade de opiniões entre os gestores, alguns com boas expectativas sobre as mudanças e outros que expressam a dificuldade de análise devido ao

curto período de implementação do projeto. Os docentes entrevistados destacaram contradições na implementação da reforma, incluindo desafios relacionados à situação dos estudantes trabalhadores, à falta de formação e preparo dos professores e as alterações que não se alinham com a realidade. A análise desses resultados sugere que, apesar das manifestações de insatisfação das partes interessadas, o Novo Ensino Médio foi implementado mantendo os mesmos determinantes. Essa constatação levanta questões sobre a efetividade do projeto-piloto na avaliação da viabilidade da iniciativa, indicando a continuidade de desafios e contradições na prática educacional, em Pernambuco, mesmo após a fase experimental.

A análise dos estudos encontrados e selecionados sobre a contrarreforma do Ensino Médio, em Pernambuco, revelou, inicialmente, uma escassez de pesquisas voltadas à implementação efetiva da Lei n.º 13.415/2017 nas Escolas Técnicas Estaduais, que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Até 2024, apenas um estudo publicado, (Silva, 2014), havia se debruçado especificamente sobre esse contexto institucional, apontando uma lacuna na avaliação da política, sobretudo, em instituições que ocupam posição estratégica no campo da formação técnica e profissional da juventude. Com a ampliação do levantamento bibliográfico, constatamos que essa lacuna permanece, embora tenha começado a ser tensionada por estudos mais recentes. Essa aproximação com a realidade das ETEs contribui para a análise da política em sua materialidade, apontando limites específicos que nem sempre são perceptíveis nos estudos voltados à rede regular.

Os estudos compactuam que a abrupta forma de implementação das determinações contidas na Lei n.º 13.415/2017, na rede de ensino de Pernambuco, evidenciam que há uma priorização de interesses neoliberais prevalecendo em detrimento dos interesses de uma formação que respeita a necessidade de múltiplos conhecimentos do indivíduo para atuar no mundo em que está inserido.

Também se percebem insatisfações compartilhadas pelos públicos estudados, de um modo geral, alegando que a implementação de um Novo Ensino Médio tem sido realizada de forma desordenada com a justificativa de conteúdos e aprendizagens flexíveis sob a justificativa de fortalecer a autonomia a construção do indivíduo como protagonista do processo educativo e de sua carreira, no entanto, uma boa parte dos autores estudados, nessa seção, destaca que se trata de uma pseudopreocupação com a formação do indivíduo em prol de interesses neoliberais.

Com isso, esses fundamentos que embasam o novo currículo e as medidas voltadas à flexibilização curricular têm acarretado consequências impactantes à escolarização no âmbito

do Ensino Médio, representando um retrocesso em meio às lutas sociais para compreensão da educação enquanto um pilar de desenvolvimento do indivíduo.

Outro ponto que persiste é a inexistência de pesquisas que incorporem as percepções e vivências dos estudantes pernambucanos, principais sujeitos impactados pela reestruturação curricular. Tal ausência pode ser atribuída, em parte, à própria temporalidade da reforma, que teve sua implementação iniciada, em 2022, no estado de Pernambuco, o que significa que, até o ano de 2024, ainda não existiam turmas que tivessem concluído o ciclo completo sob as novas diretrizes, o que dificulta avaliações completas do ponto de vista discente.

Ainda assim, os estudos mais recentes evidenciam que, embora as diretrizes da política estejam formalmente estabelecidas, sua concretização nas escolas é atravessada por tensões, lacunas, ambiguidades e resistências. A falta de padronização entre os territórios, os entraves na formação docente, as indefinições na organização das trilhas e a fragilidade da infraestrutura escolar se impõem como obstáculos à efetivação da reforma. Nesse sentido, torna-se, cada vez mais, urgente o desenvolvimento de pesquisas que abordem de maneira articulada os impactos da política sobre os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as dinâmicas institucionais, sobretudo, a partir de uma escuta qualificada das juventudes. Na próxima seção, analisaremos as pesquisas que tratam sobre a percepção de estudantes de outros estados da federação sobre a política, buscando compreender o lugar da voz discente frente a essa política educacional.

3.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

No levantamento dos estudos que abordam a percepção dos discentes diante da implementação do Novo Ensino Médio, identificamos 6 dissertações e 3 artigos. Reiteramos, no entanto, que nenhum desses estudos foi conduzido, especificamente, no estado de Pernambuco.

Quadro 12 - Trabalhos analisados sobre a percepção dos estudantes brasileiros em relação à contrarreforma do Ensino Médio

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo
1	2024	TEIXEIRA, Karina Imaculada Rosa	Mudanças no Ensino Médio na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais	Artigo
2	2024	GRACILIANO, Vitor	Redes dialógicas com educandos de uma escola	Dissertação

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo
		Martins	estadual do espírito santo sobre o Novo Ensino Médio: o que dizem os estudantes?	
3	2024	SILVEIRA, Vanessa Ferreira da	O Novo Ensino Médio na comunidade educativa: estudantes e familiares	Dissertação
4	2024	MEZZOMO, Ricardo José	"novo" Ensino Médio pela ótica de estudantes	Artigo
5	2023	LIMA, Andrea Pereira de	Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares	Dissertação
6	2020	ZAMAT, Elisa Maria Machado	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	Dissertação
7	2020	CIGALES, Marcelo Pinheiro; *et al*.	Reforma do Ensino Médio e educação remota: o que pensam os(as) estudantes do distrito federal?	Artigo
8	2019	REYES, Lurvin Gabriela Tercero	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	Dissertação
9	2019	ANDRADE, Nayara Lanca de	A reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Dissertação

Fonte: Elaborada pela própria autora (2025)

De modo geral, os estudos realizados em diferentes estados revelam convergências nas percepções estudantis sobre a reforma. Em diversos contextos (Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul etc.), os estudantes relataram compreensão superficial ou confusa acerca das mudanças do Novo Ensino Médio e evidenciaram pouca ou nenhuma participação nos processos de implementação. Por exemplo, ao aplicar questionários a 81 alunos de três escolas públicas de Minas Gerais, Teixeira *et al.* (2024) constataram que os jovens percebiam, principalmente, o aumento da carga horária e do número de disciplinas, mas desconheciam os fundamentos da reforma e os objetivos das alterações curriculares. A divulgação do NEM pelas escolas, em muitos casos, mostrou-se insuficiente ou mal estruturada, gerando insegurança e desinformação entre os discentes.

Da mesma forma, em uma escola do Espírito Santo, Graciliano (2024), por meio de rodas de conversa de inspiração freireana, identificou sentimento de indignação dos alunos com a falta de escuta e de oportunidade de escolha dos itinerários formativos. Os estudantes relataram que, ao contrário do prometido, não houve espaço real para exercer a autonomia e muitos se sentiram "enganados" pelas propostas divulgadas e frustrados com o abismo entre o discurso institucional e a realidade escolar vivenciada. Igualmente, em duas escolas de Porto

Alegre (RS), os alunos, ouvidos por Mezzomo *et al.* (2024), expressaram confusão, frustração e descontentamento com a estrutura e objetivos do Novo Ensino Médio. Criticaram a desorganização dos horários, a sobrecarga de disciplinas e a baixa qualidade percebida nos componentes ofertados nos itinerários. Relataram, ainda, que os itinerários pouco dialogavam com seus projetos de vida e não os preparavam adequadamente nem para o ENEM nem para escolhas profissionais, sentimentos semelhantes aos constatados por Silveira (2024) em escola da rede estadual gaúcha. Nesta última, alunos do 2º e 3º anos apontaram perda de conteúdos essenciais e limitação da formação integral, indicando que não se sentiram preparados para decidir sobre os itinerários e que a escola pouco os orientou nesse processo.

Os estudos também evidenciaram deficiências na comunicação da reforma do Ensino Médio junto ao público estudantil. Zamat (2020), ao investigar a divergência entre a perspectiva oficial do MEC e a dos alunos de uma escola paulista, observou que as propagandas nacionais, veiculadas pelo MEC, careciam de informações relevantes e não convenciam os estudantes das supostas vantagens do Novo Ensino Médio. Reyes (2019), em pesquisa com 61 alunos no Rio Grande (RS), antes da implementação da lei, confirmou que os professores foram a principal fonte de informação sobre a reforma, enquanto as campanhas oficiais foram vistas pelos alunos como incompletas e, até mesmo, enganosas. Os estudantes gaúchos demonstraram rejeição a certos pontos divulgados, discordando, por exemplo, da obrigatoriedade apenas de Português e Matemática, em todos os três anos, e da introdução de ensino a distância. Além disso, associaram a retirada de disciplinas como Filosofia e Sociologia a uma estratégia de controle sobre a formação crítica da juventude. Muitos, também, expressaram ceticismo quanto à capacidade financeira do Estado de viabilizar a reforma, dadas às condições precárias de suas escolas. Tais achados apontam que, além da falta de participação direta, houve um déficit de diálogo, pois as mudanças foram apresentadas de forma inadequada aos principais interessados, minando a confiança dos estudantes na política, antes mesmo de sua implantação completa.

Alguns trabalhos incluíram, em suas análises, a visão de outros atores educacionais, o que permite contrastar percepções. No Rio de Janeiro, Lima (2023) investigou as significações do Novo Ensino Médio entre professores, estudantes e familiares. Revelou-se um nítido contraste geracional: muitos estudantes fluminenses acreditavam que a redução do número de disciplinas obrigatórias poderia melhorar a qualidade do ensino, tornando-o mais leve e alinhado aos seus interesses. Já os professores demonstraram forte resistência à reforma, apontando sua desconexão com as demandas reais da escola pública, como a falta de infraestrutura, de pessoal e a exclusão de saberes considerados essenciais no currículo. Para

diversos docentes, a retirada de componentes curriculares tradicionais e a fragmentação dos itinerários formativos configuram um elemento "antagônico" às práticas pedagógicas estabelecidas, agravando a sensação de desestruturação.

Ao fim, Lima (2023) argumenta que o NEM se apresenta como um discurso hegemônico incompleto e contingente, sustentado por uma lógica "salvacionista", que impõe previamente um percurso formativo aos jovens sem dialogar com a pluralidade de sujeitos e contextos da escola, ou seja, sem verdadeira abertura democrática. De modo semelhante, Andrade (2019), ao comparar percepções de alunos e professores de escolas públicas (regular e técnica) e privada, no interior de São Paulo, constatou a ausência de participação dos entrevistados na elaboração da lei e um amplo desacordo com as propostas da reforma. Professores e estudantes criticaram, especialmente, o fato de as mudanças curriculares não abordarem questões estruturais, como a melhoria de infraestrutura ou a valorização docente, além de apontarem que a reforma parecia valorizar a formação das classes menos favorecidas apenas como mão de obra barata. Na visão deles, isso afasta os jovens da escola pública de uma formação integral e aprofunda a disparidade entre o Ensino Médio público e o privado. Conclui-se, no estudo de Andrade (2019), que o Novo Ensino Médio, tal como implementado, não democratiza o acesso ao conhecimento na escola pública e prejudica a construção de um ensino de qualidade voltado à emancipação dos estudantes cidadãos.

As análises realizadas evidenciam uma convergência entre os estudos quanto às críticas à implementação do Novo Ensino Médio, no Brasil. Em diferentes territórios, os estudantes relatam confusão, ausência de participação, sensação de imposição e desconexão entre os discursos oficiais e as experiências escolares (Cigales *et al.*, 2020; Reyes, 2019; Mezzomo, 2024). A promessa de "protagonismo juvenil", frequentemente, ressaltada nos documentos oficiais, não encontra respaldo na vivência cotidiana das juventudes, que denunciam itinerários formativos pouco dialogados, escolhas limitadas e um esvaziamento da formação integral, enquanto as decisões curriculares permanecem concentradas em instâncias burocráticas e alheias à realidade estudantil. Essa constatação aproxima-se do que Sacristán (2013) conceitua como o caráter não neutro do currículo, campo no qual se travam disputas políticas e simbólicas acerca de quais saberes devem ser socialmente legitimados.

Paralelamente, destaca-se a fragmentação curricular e o esvaziamento da formação integral, evidenciados em estudos que apontam a redução de componentes formativos essenciais (Lima e Gomes, 2022; Teixeira *et al*., 2024; Silva *et al*., 2024). Como argumentam Frigotto e Ciavatta (2005), essa configuração reitera a dualidade estrutural da educação

brasileira, restringindo a formação omnilateral dos jovens trabalhadores e limitando seu acesso ao conhecimento sistematizado. Saviani (2007) reforça essa crítica ao apontar que a formação integral exige acesso a uma base sólida de saberes científicos, históricos, artísticos e filosóficos, justamente os componentes que vêm sendo suprimidos ou flexibilizados.

Outro ponto recorrente refere-se à intensificação da racionalidade neoliberal, que permeia a orientação curricular da reforma, com ênfase no empreendedorismo, na empregabilidade e na responsabilização individual dos sujeitos por seu sucesso escolar e profissional (Almeida *et al*., 2023; Barbosa, 2023; Lima, 2024; Rocha, 2024). Como destacam Laval e Dardot (2016), o deslocamento das responsabilidades sociais para o indivíduo constitui uma das expressões centrais da mentalidade neoliberal, fragilizando o papel do Estado na garantia do direito pleno à educação. Nesse contexto, Frigotto (2015) e Apple (2003) alertam para o risco de naturalização dessa lógica, em que a escola torna-se um espaço de adestramento flexível e adaptativo ao mercado, esvaziando seu potencial formativo emancipador.

Ainda, muitos dos trabalhos analisados apontam dificuldades estruturais concretas para a efetivação do Novo Ensino Médio, evidenciando ausência de infraestrutura adequada, insuficiência de formação docente e condições materiais precárias de trabalho (Reyes, 2019; Andrade, 2019; Silveira, 2024). Como assevera Kuenzer (2019), reformas curriculares alheias à materialidade da escola aprofundam as desigualdades institucionais e territoriais, criando barreiras objetivas para sua implementação efetiva.

Por fim, as análises demonstram a permanência da dualidade educacional como traço estrutural da política de ensino médio, direcionando estudantes de contextos populares aos itinerários de menor reconhecimento social, enquanto o acesso à formação ampla e científica segue concentrado em instituições privilegiadas (Barbosa, 2023; Reyes, 2019; Silveira, 2024). Como já denunciava Florestan Fernandes (1975), trata-se da reprodução das desigualdades históricas no interior do sistema escolar, em que as camadas populares seguem sendo privadas de uma educação formadora, crítica e emancipadora.

Ao atualizar o levantamento da produção científica, observa-se que, embora tenham surgido estudos mais recentes voltados à escuta estudantil, a maioria se restringe a contextos escolares específicos. No caso de Pernambuco, por exemplo, persiste uma lacuna: não foram localizados estudos que investiguem as percepções dos estudantes das Escolas Técnicas Estaduais sobre a experiência com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, especialmente, na fase posterior à implementação da reforma. Esta ausência de investigação sistemática limita a avaliação da política. Além disso, a predominância de análises produzidas,

antes ou durante as fases iniciais da implantação, reforça a necessidade de estudos que problematizem a política, a partir de seus efeitos concretos nas trajetórias escolares, nas subjetividades juvenis, e nos sentidos atribuídos à escola. O fato de a juventude permanecer à margem da construção curricular revela uma operação política de silenciamento.

A partir dos estudos analisados, torna-se evidente que o currículo, longe de ser apenas um dispositivo técnico, é um campo de disputa política e simbólica, espaço de hegemonia e contra-hegemonia, onde a escuta ativa das juventudes deveria ser condição para qualquer projeto educativo que as tem como propósito de emancipação. Como destaca Sacristán (2013), o currículo expressa decisões políticas e culturais que não são neutras, mas que envolvem a seleção de conteúdos e de valores que orientam quais saberes serão privilegiados e quais serão relegados, afetando diretamente as trajetórias formativas e os direitos dos educandos. Trata-se, portanto, de uma construção social atravessada por interesses e modelos de sociedade em disputa, cuja definição deveria considerar, de forma democrática, os sujeitos implicados no processo educativo.

Neste momento, avançamos para o estudo das categorias que sustentam o referencial teórico desta pesquisa, buscando compreender, de forma mais aprofundada, as determinações estruturais que influenciam as políticas educacionais no Brasil. Para isso, situamos a reforma no contexto mais amplo das transformações do sistema produtivo e das reformas educacionais, evidenciando os vínculos entre as mudanças no mundo do trabalho e os ajustes realizados nos sistemas de ensino, especialmente a partir da década de 1970.

4 TRANSFORMAÇÕES DO SISTEMA PRODUTIVO E DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL: Impactos na reforma do Ensino Médio no Brasil

A presente seção aborda o aporte teórico escolhido para construir os saberes que delinearam a pesquisa, abordando as transformações do sistema produtivo, da acumulação do capital e as mudanças econômicas, que culminaram na reforma do Ensino Médio no Brasil. Esse marco teórico foi composto à luz de autores que analisam e discutem as categorias educação, trabalho e reformas educacionais sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, referências como Saviani (2004, 2005, 2007, 2008), Kuenzer (2000, 2007, 2016), Ramos (2014, 2024), Frigotto (2001, 2002), Moura (2021), Freitas (2012), Fernandes (1975, 2020), Oliveira (2003), entre outros, contribuem para a compreensão da educação como parte constitutiva dos processos de reprodução das relações sociais na sociedade capitalista.

Inicialmente, contextualizou-se o estudo, abordando a reforma do Ensino Médio brasileiro no contexto global de transformações do sistema produtivo e de acumulação de capital, por meio de análise nas mudanças estruturais e como essas vêm exercendo influência direta sobre os mecanismos de reprodução social, nos quais a educação está inserida, desencadeando ajustes e adaptações nos sistemas de ensino. A análise desse contexto mais amplo permite interpretar os objetivos, as motivações e os impactos da reforma do Ensino Médio, no Brasil, e, mais especificamente, na região Nordeste.

Na segunda parte, foram trazidas reflexões sobre as reformas educacionais desde a década de 1970, buscando compreender suas motivações subjacentes no contexto político, social e econômico. Além disso, buscou-se apontar como essas reformas contribuíram para o aprofundamento da dualidade educacional, no Brasil, e como, historicamente, evoluíram para a reforma do Novo Ensino Médio em curso.

Na terceira parte, analisou-se a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e seus desdobramentos, no estado de Pernambuco, com foco de análise nas Escolas Técnicas Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, fez-se uma análise das alterações mais recentes introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, cuja implementação teve início em 2025.

4.1 A EDUCAÇÃO EM PAÍSES DE CAPITALISMO DEPENDENTE: O METABOLISMO DE UM SISTEMA GLOBAL DOMINANTE

A formação do Estado brasileiro é caracterizada por profundas mazelas oriundas do colonialismo. O emprego de trabalho forçado, a escravidão, o genocídio dos povos originários e a exploração dos recursos naturais foram elementos sistematicamente institucionalizados e perpetuados pela metrópole europeia, por meio de estruturas como as capitanias hereditárias e o governo-geral. À custa dessa exploração desumana, o sistema gerou riqueza para os colonizadores, que transformaram o país em uma fonte de recursos para seu próprio benefício e poder de dominação (Assis, 2014).

Após a independência, em 1822, e a subsequente formação do Império Brasileiro, a exploração econômica e a desigualdade persistiram como traços marcantes da sociedade. A economia continuou altamente dependente da exportação de produtos primários, enquanto a instituição da escravidão perdurou até 1888. Contudo, a abolição deixou a maioria da população negra sem perspectivas econômicas ou sociais claras, contribuindo para a formação de grupos marginalizados na sociedade brasileira. Paralelamente, o genocídio dos povos indígenas continuou, impulsionado por políticas de deslocamento forçado, violência e usurpação de terras (Alves, 2023). Segundo Florestan Fernandes (1975),

> uma combinação de estamentos e castas produziu uma autentica sociedade colonial, na qual apenas colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem "europeia". A estratificação resultante, porém, possuía grande flexibilidade, favorecendo a absorção e o controle de massas de nativos, africanos e mestiços, classificados em categorias de castas ou mantidos fora das estruturas estamentais, como estratos dependentes. Sob tais condições societárias, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das Coroas e dos colonizadores (Fernandes, 1975, p. 13).

Neste período, enquanto o Brasil permanecia sob o regime colonial e escravista, a Europa estava imersa na primeira Revolução Industrial (1760-1850) e já em transição para a segunda (1870-1914), marcando um período de profunda transformação não apenas na economia, mas também na educação e em sua estrutura social. A mudança radical na forma de produção da existência humana redefiniu as relações sociais e, consequentemente, o papel da escola. Com a ascensão da indústria e a demanda por uma força de trabalho mais instruída e adaptável, surgiu a necessidade premente de níveis básicos de alfabetização e habilidades numéricas (Saviani, 2008).

Diante desse cenário, os países europeus começaram a reorganizar seus sistemas de

ensino, visando garantir a universalização do ensino básico. A educação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para preparar os jovens para as exigências do "mercado" de trabalho em evolução, sendo essa uma das funções da educação na sociedade moderna com o advento do capitalismo. Como afirma Saviani (2007):

> A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias (Saviani, 2007, p. 159).

Surgem, nesse contexto, os cursos profissionalizantes para qualificar profissionais para tarefas específicas que exigiam uma formação também específica. Adicionalmente, emerge a dualidade da Educação Básica (propedêutica) destinada às classes dirigentes e a Educação Profissional (especializada) destinada à classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta, 2002).

Kuenzer (2000), por sua vez, aponta que essa dualidade determina dois caminhos ao longo da história da educação brasileira, já que, na visão da autora, o processo educacional é diretamente impactado pela forma de organização da sociedade:

> a educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. Em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade (Kuenzer, 2000, p. 21).

No Brasil, o processo de industrialização acontece com quase dois séculos de atraso (1930-1980) e carrega ainda outra problemática: subordinado ao imperialismo europeu e norte-americano, a dominação política conduziu o país a uma autocracia burguesa dependente e gerou um desenvolvimento econômico desigual, com a riqueza concentrada na mão de poucos (Alves, 2010). O sistema econômico dominado pela burguesia maximizou o lucro explorando a classe trabalhadora e promovendo desigualdades sociais. Além disso, em um contexto globalizado, a dependência econômica dos principais centros capitalistas dificultou o desenvolvimento autônomo (Alves, 2010).

Conforme Oliveira (2003) destaca, a partir de 1930, a industrialização brasileira emergiu como o setor-chave para a dinâmica do sistema econômico. No entanto, o crescimento industrial

teve que se desenvolver sobre uma base de acumulação capitalista relativamente pobre. O crescimento prévio, centrado na agricultura, não estabeleceu as bases da infraestrutura urbana necessária para sustentar uma expansão industrial. Com exceção do Rio de Janeiro, as cidades eram meros burgos, carentes de preparação para uma industrialização rápida e intensa.

Florestan Fernandes (1975) sustenta que a revolução burguesa, no Brasil, foi liderada pela elite agrária e comercial, que buscava consolidar seus interesses econômicos e políticos frente ao sistema colonial português. Essa elite, formada, principalmente, por grandes proprietários de terras e comerciantes, almejava a independência política do Brasil em relação a Portugal, visando garantir maior autonomia para a exploração econômica do país. No entanto, o autor destaca que essa revolução burguesa não foi acompanhada por uma verdadeira revolução social, pois não promoveu mudanças estruturais significativas na ordem social brasileira. Em vez disso, a elite dominante visou preservar seus privilégios e perpetuar as desigualdades sociais existentes, mantendo o controle sobre os meios de produção e marginalizando as camadas populares, especialmente, os trabalhadores escravizados e os povos originários. Toda essa herança social exerceu uma influência decisiva na configuração da economia nacional, e, por conseguinte, moldou profundamente a estrutura social, educacional e laboral do país.

Diferentemente dos países do capitalismo central, onde determinadas reformas educacionais foram impulsionadas por setores da burguesia em sintonia com os interesses nacionais e a expansão industrial, no Brasil, tais transformações não partiram das elites. Além disso, a revolução burguesa brasileira não promoveu uma ruptura com a ordem colonial, mas sim a adaptação de seus interesses à nova configuração do Estado. Nessa lógica, tarefas historicamente atribuídas às classes dominantes, no centro, como a universalização da escola básica ou a valorização da formação técnica, passaram a ser empurradas para o campo das lutas sociais, sendo protagonizadas por intelectuais progressistas, movimentos populares e segmentos da classe trabalhadora (Fernandes, 1975). Como afirma Frigotto (2001), nas formações sociais dependentes, o acesso à educação como direito universal só se efetiva mediante disputa e pressão social, o que reforça a importância de compreender a educação como um campo de conflitos e não como mera política de Estado.

No final do século XIX e início do século XX, houve uma importação significativa de maquinário e tecnologia obsoleta dos Estados Unidos e da Europa para impulsionar o processo industrial do país. Esses equipamentos eram frequentemente adquiridos a preços mais baixos do que os equipamentos mais recentes e sofisticados, tornando-os mais acessíveis para os

empresários brasileiros que estavam investindo na industrialização. No entanto, esses maquinários ultrapassados apresentavam desafios, como menor eficiência e produtividade em comparação com equipamentos mais modernos da época. Esse tipo de importação também resultava em uma dependência contínua, pois o Brasil continuava adquirindo peças de reposição e tecnologia do exterior para manter esses equipamentos funcionando, permanecendo subordinado aos interesses econômicos dos centros industriais. E, sobretudo, refletindo a dinâmica de descarte de tecnologias ultrapassadas pelos países centrais em direção aos países periféricos (Costa, 2021). Como destaca Costa (2021, p. 123),

> quando a ciência se incorporou definitivamente aos processos produtivos, nos países centrais, isso tornou obsoleta grande parte do parque industrial desses países, possibilitando, então, que aqueles maquinários fossem transferidos às regiões atrasadas do capitalismo, na condição de mercadoria ou na condição de instalação direta de fábricas.

Esse padrão de desenvolvimento, baseado na internalização de tecnologias defasadas, reforça a inserção dependente do país na divisão internacional do trabalho. Dessa forma, a industrialização brasileira consolidou-se em bases precárias e subordinadas, aprofundando a lógica do subdesenvolvimento tecnológico.

O conceito de desenvolvimento desigual de Lenin (1870-1924) e, mais à frente, o de desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky (1879-1940), auxilia-nos na compreensão dessa dinâmica. Lenin, o líder da Revolução Russa de 1917, argumentava que o capitalismo se desenvolvia de maneira desigual entre diferentes regiões e países, com alguns se tornando centros industriais avançados e outros permanecendo agrários ou subdesenvolvidos. Nesse contexto, os países periféricos, como o Brasil, desempenhavam um papel importante no fornecimento de matérias-primas e mercados para os produtos dos países centrais, enquanto importavam produtos manufaturados e tecnologia (Estenssoro, 2003).

Trotsky adiciona outra camada de análise com o conceito de desenvolvimento desigual e combinado. Segundo Demier (2007), ele argumentava que nos países onde o capitalismo estava atrasado, havia uma mistura única de elementos modernos das nações avançadas e estruturas sociais pré-capitalistas, marcada pela assimilação dos elementos mais modernos das nações avançadas e sua adaptação a condições materiais e culturais arcaicas. Isso significa que, apesar da industrialização e modernização, questões sociais e econômicas mais antigas, como a distribuição de terras e a dependência do trabalho agrícola, ainda persistem. Segundo o autor, as burguesias periféricas, surgidas tardiamente na arena histórica, estavam frequentemente

ligadas ao capital estrangeiro e aos grandes proprietários rurais. Temendo o potencial revolucionário do proletariado, essas burguesias mostravam-se incapazes de liderar qualquer tipo de revolução democrática (Demier, 2007).

A dependência do capitalismo central europeu, na industrialização do Brasil, evidencia não apenas a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, mas também destaca como os países periféricos desempenham um papel determinante no metabolismo do sistema capitalista global. Essa realidade pode ser observada concretamente, no caso brasileiro, cuja industrialização se deu por meio da incorporação subordinada de tecnologias defasadas, da associação entre a burguesia nacional e o capital estrangeiro e da manutenção de estruturas agrárias arcaicas. Tais elementos ilustram a combinação entre o moderno e o retrógrado apontada por Trotsky, reafirmando que o desenvolvimento do capitalismo nas formações dependentes não reproduz linearmente o percurso dos países centrais, mas se manifesta de forma híbrida e contraditória (Fernandes, 1975).

No Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes (1975) enriquece o debate sobre as relações entre países periféricos e os países centrais do capitalismo ao introduzir o conceito de capitalismo dependente. Segundo ele, países como o Brasil não apenas servem como fornecedores de recursos e receptores de tecnologia dos países centrais, mas também estão submetidos a uma dependência estrutural que restringe seu desenvolvimento autônomo. Essa subordinação se reflete na concentração de poder econômico nas mãos de elites locais ligadas ao capital estrangeiro, na exploração de recursos naturais sem benefícios significativos para a população local e na perpetuação de desigualdades sociais e econômicas.

Fernandes (1975) também destaca que essa dependência estrutural cria um ciclo vicioso onde os países periféricos têm dificuldade em escapar do domínio dos países centrais. Essa relação desigual limita as oportunidades de desenvolvimento e reforça as disparidades econômicas e sociais dentro desses países, dificultando a construção de uma base sólida para o progresso sustentável. Nesse sentido, ressalta a importância de abordar não apenas as questões econômicas, mas também as estruturas de poder e as relações de dependência que perpetuam a desigualdade no sistema capitalista global.

Francisco de Oliveira (2003) identifica o subdesenvolvimento brasileiro como resultado da expansão capitalista global, destacando as economias pré-industriais da América Latina como uma reserva de acumulação primitiva[6] do capital dentro do sistema global. Ele argumenta

[6] De acordo com Felix (2023), a acumulação primitiva do capital é um conceito-chave na teoria marxista que

que o "subdesenvolvimento" não é apenas uma condição histórica, mas uma formação intrínseca ao capitalismo. Em outras palavras, o subdesenvolvimento não representa uma fase transitória em direção ao desenvolvimento, e sim um processo gerado pelo próprio sistema capitalista para não ser superado.

Sob o mesmo ponto de vista, Marini (2012) acrescenta que o capitalismo dependente é uma condição que está intrinsecamente ligada à expansão do capital ao nível estrutural e que também é moldada por aspectos históricos. Ele surge como uma necessidade de expansão do capital, especialmente, em sua fase monopolista, e se estabelece em diversas economias dependentes, refletindo as nuances históricas do desenvolvimento capitalista, caracterizado pela sua natureza desigual e combinada. Segundo a autora, o capitalismo dependente surge da necessidade de aplicar o excedente gerado nas economias hegemônicas em outros mercados para contrabalancear a queda tendencial da taxa de lucro. Isso implica na acumulação de capital nos países avançados, uma vez que depende da aplicação desse excedente em países dependentes, onde os custos para o capital são menores. No entanto, para isso ocorrer, a burguesia dos países dependentes precisa se associar subordinadamente à burguesia internacional. Isso leva à superexploração e superexpropriação do trabalho, tornando o capitalismo dependente tributário ao capital internacional.

Oliveira (2003) descreve o Brasil como uma combinação de setores altamente desenvolvidos, com um setor financeiro macrocefálico, mas com desigualdade e pobreza extrema. O autor qualifica o capitalismo, que se gerou como uma espécie improvável de evolução, um ornitorrinco, um “gigante com pés de barro”. Cumpre destacar, ainda, que a dependência capitalista não ocorre apenas em níveis internacionais, pois ela se ramifica entre as diferentes regiões do país. A industrialização do Brasil, em seus estágios iniciais, por exemplo, concentrou-se, predominantemente, na região Sudeste, especialmente, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. No Nordeste, em particular, a falta de investimentos em industrialização e infraestrutura resultou em um significativo atraso econômico e educacional. A região enfrentou desafios adicionais, como secas recorrentes e uma histórica falta de políticas públicas eficazes para promover o desenvolvimento socioeconômico. Como observa Florestan Fernandes (2020, p. 150), “somente São Paulo capitalizou as transformações essenciais, de longa duração; [...] o impacto histórico da industrialização torna-se mais evidente [...] pela

descreve o processo histórico pelo qual o capitalismo se estabeleceu e se expandiu. Refere-se ao período inicial de desenvolvimento do capitalismo, caracterizado por várias formas de expropriação e despossessão da terra, recursos naturais e meios de produção das classes trabalhadoras, camponeses e povos indígenas.

concentração de massas humanas, riquezas e tecnologias modernas em um número reduzido de metrópoles-chave".

Diante dessas dificuldades, muitos nordestinos foram forçados a migrar em busca de oportunidades de trabalho nas regiões mais industrializadas do Sul e Sudeste. Essa migração em massa de mão de obra barata agravou, ainda mais, as desigualdades regionais, concentrando recursos humanos e econômicos, em algumas áreas, enquanto outras permaneciam pouco desenvolvidas. Além disso, a dependência das regiões do Sul e Sudeste exacerbou a subordinação econômica do Nordeste, contribuindo para a manutenção de um padrão de desenvolvimento desigual e heterogêneo em todo o país. Essa dependência reforçou a lógica de centralização econômica e política, dificultando a implementação de políticas públicas efetivas para promover o desenvolvimento regional e reduzir as disparidades socioeconômicas (Fernandes, 2020).

Neste contexto de industrialização e dependência, a educação, como forma de reprodução social, é reconhecida como uma prática essencialmente vinculada ao cenário histórico em que está inserida. Enquanto parte integrante do sistema global de estruturação do capitalismo, a educação não opera isoladamente, mas sim, em conjunto com outras instituições, desempenhando um papel fundamental tanto na transformação, quanto na perpetuação e legitimação da ordem dominante (Saviani, 2007).

Até a industrialização, a educação brasileira estava voltada, principalmente, à catequização dos povos indígenas e a formação dos filhos das elites coloniais, com base nos princípios da fé católica e nos valores europeus. Durante o século XIX, com a chegada da Família Real ao Brasil e a abertura dos portos (1808), surgiram novas instituições de ensino, como as academias e os colégios, que ofereciam uma formação intelectual e humanística para as elites. No primeiro censo populacional, realizado no país, em 1872, registrou-se um índice de analfabetismo de 82,30%, considerando a população livre e escravizada. Entre a população livre, esse índice era de 77,49%, sendo 70,50%, entre os homens, e 84,37%, entre as mulheres (Senra, 2006).

Segundo Ramos (2014), os primeiros sinais do que, atualmente, se pode ser considerado os primórdios da Educação Profissional, surgiram, por volta de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas por iniciativa do Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer n.º 16/99-CEB/CNE). Ao longo do século XIX, várias instituições foram estabelecidas, principalmente, pela sociedade civil, com foco no ensino primário e na introdução a diferentes ofícios. Essas instituições visavam atender crianças carentes, órfãs e abandonadas, incluindo os

Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Assim, a educação da classe trabalhadora, no Brasil, tem suas raízes em uma abordagem assistencialista, com o intuito de amparar aqueles menos favorecidos socialmente e evitar que se envolvessem em comportamentos considerados impróprios (Ramos, 2014).

No início do século XX, em decorrência do avanço da industrialização, houve uma mudança significativa na estruturação da Educação Profissional, no Brasil, passando de um foco assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional. Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha estabeleceu as Escolas de Aprendizes Artífices, visando atender os mais pobres e, até 1910, instalou dezenove delas em todo o país. Conforme Ramos (2014),

> a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. A partir de então, a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital (Ramos, 2014, p. 25).

A partir da década de 30, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) marcou uma série de transformações na estrutura política e econômica do país com um forte nacionalismo. Seu governo interveio no mercado e implementou políticas de proteção à indústria nacional. Tinha como objetivo beneficiar, principalmente, o capital nacional, assegurando as condições necessárias para seu crescimento, enquanto também procurava regular e até limitar a entrada de investimento estrangeiro. Criou empresas estatais em setores estratégicos, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Petrobras (Ramos, 2014).

Na educação, Vargas implementou políticas que visavam expandir o acesso à educação básica, especialmente, nas áreas urbanas, sendo assim, houve um aumento no número de escolas primárias e secundárias. E foram realizadas reformas educacionais significativas, com destaque para a reforma do ensino secundário, em 1942, que visava modernizar o sistema educacional, introduzindo um currículo mais abrangente e adaptado às necessidades do país, porém reforçava a tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, com ênfase voltada ao ensino superior. Vargas também incentivou a profissionalização do ensino, promovendo a criação de escolas técnicas e profissionalizantes. No entanto, os avanços foram acompanhados por retrocessos, como a centralização do controle estatal e a persistência das desigualdades regionais (Ramos, 2014).

O governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961), com a política nacional desenvolvimentista, promoveu uma modernização fundamentada na abertura da economia para o capital estrangeiro. Essa política tornou a economia brasileira excessivamente dependente dos centros capitalistas, em particular dos Estados Unidos. A busca por investimentos implicou na importação de mais tecnologias e equipamentos, limitando, ainda mais, o desenvolvimento brasileiro, de forma autônoma, em setores-chave da economia. Em seu governo, houve um aumento significativo da dívida externa, pois o país dependia de empréstimos e investimentos para financiar seus ambiciosos projetos de infraestrutura e industrialização. Além disso, grandes projetos de desenvolvimento, como a construção de estradas e barragens, muitas vezes, envolviam concessões de recursos naturais a empresas estrangeiras, o que limitava a soberania nacional sobre esses recursos (Furtado, 2007).

Apesar dos avanços econômicos alcançados durante o governo de JK, o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro acabou favorecendo, principalmente, as elites econômicas do país em detrimento da maioria da população. Os benefícios do crescimento econômico não foram distribuídos de maneira equitativa, exacerbando as desigualdades sociais e regionais.

Na educação, JK lançou uma campanha nacional de expansão e fortalecimento do sistema educacional. Construiu escolas, em diversas regiões do país, e contribuiu para a ampliação do acesso à educação básica, porém as desigualdades regionais na área da educação persistiram durante o seu governo. As regiões mais desenvolvidas, especialmente, o Sudeste, receberam mais investimentos em educação do que as regiões mais pobres, como o Nordeste, aprofundando as disparidades educacionais entre as diferentes regiões. Grande parte dos investimentos em educação foi direcionada para o ensino superior, deixando a educação básica em segundo plano. Isso resultou em um desequilíbrio na distribuição de recursos, com menos investimentos sendo destinados à melhoria da educação fundamental e média. Como mostra Ramos (2014, p. 29),

> A qualificação de trabalhadores também se deu de forma associada aos interesses estrangeiros. É nesse contexto que, em 1965, foi criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) no âmbito do Ministério da Educação. Sua existência é paralela ao Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho. Enquanto este último voltava-se à preparação de operários qualificados, a EPEM destinava-se a assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio. A organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado, ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às

escolas técnicas brasileiras.

A escola assume, então, a essência do modo de produção capitalista, refletindo os valores e as necessidades desse sistema econômico. Dessa forma, o que poderia impulsionar a mudança, tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, ou seja, o fornecimento "de conhecimentos e material necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes" (Sader, 2008, p. 17). Enquanto os ricos usufruem de educação privada e de qualidade, aos filhos das classes trabalhadoras resta a escola pública, muitas vezes, sucateada e com um percurso histórico marcado por lutas e enfrentamentos.

No século XX, os movimentos operários e sindicais e as próprias mudanças sociais exigiram do sistema vigente a conquista de certos direitos trabalhistas. Há um movimento de universalização da educação pública e os níveis de analfabetismo caem, porém, o capitalismo não absorve todos e surgem diversas formações sociais "periféricas". Grande parte da população, sem acesso ao trabalho formal, continua marginalizada e sem acesso à saúde, segurança e educação. Sendo assim, a violência cresce e é rotina a morte de jovens nessas comunidades (Sader, 2008).

No século XXI, o advento da tecnologia com base na microeletrônica traz outra fase de modernização dos meios de produção cimentados pela ideologia pós-moderna. Surgem novas modalidades informatizadas e precarizadas do trabalho como a terceirização, flexibilização e uberização. O sistema educacional se adequa a esta nova lógica aderindo aos currículos flexíveis, educação baseada em competências, educação a distância e formações aligeiradas. Surgem, também, componentes curriculares de Empreendedorismo e Projeto de Vida, na perspectiva de responsabilização dos indivíduos pela não inserção no sistema. Nessa esteira, observa-se que sociedade e a distribuição de renda continuaram desigual (Ramos, 2024).

Sader (2008) complementa que a natureza da educação está intrinsecamente ligada ao papel do trabalho em uma sociedade. Em um sistema fundamentado na divisão entre trabalho e capital, é necessário difundir valores que garantam a sua perpetuação, resultando na disponibilidade de uma vasta mão de obra desprovida de acesso aos meios necessários para sua realização plena, destacando a função da educação como dimensão ideológica.

Concorda-se com Gramsci (2001, p. 43), dada à necessidade de real compreensão da intervenção da educação e suas interfaces com o papel do trabalho na sociedade, ao revelar que "é por meio do trabalho que as pessoas tomam consciência das leis da natureza e da sociedade".

Corroborando com Gramsci (2001), Marx (2013, p. 255) complementa que o trabalho se trata de um processo em que o homem:

> por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (MARX, 2013, p. 255).

Diante desses pontos, é evidente que no contexto do capitalismo dependente, a educação se distancia desse horizonte formativo emancipador, no qual o trabalho é compreendido como mediação consciente entre o ser humano e a natureza, e assume um papel fundamental na perpetuação das desigualdades e na manutenção do *status quo*. A falta de incentivo para formar profissionais capacitados para a produção de tecnologia, aliada a uma abordagem educacional superficial e carente de uma visão crítica e aprofundada, contribui para a reprodução das condições sociais existentes. Além disso, a divisão internacional do trabalho impede que a educação escolar seja homogênea entre os países e seus interiores, reforçando as disparidades e injustiças. A transição da condição de aluno para a condição de força de trabalho não ocorre linearmente e a educação escolar latino-americana, muitas vezes, reflete uma miséria estrutural e intelectual, caracterizada pela precariedade do trabalho docente e pela baixa aquisição e socialização do conhecimento sistematizado (Ciavatta, 2014).

Nesse cenário, a intencionalidade social da escola se volta mais à preparação do indivíduo para se adequar ao projeto dominante em vigor do que para promover uma sociedade autônoma e emancipada. Trata-se de uma função que, além de social, econômica e política, é essencialmente ideológica, conforme pontua Kuenzer (2007):

> [..] entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Sua dupla função – preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho – lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 2007, p. 9).

Assim, há uma naturalização da ordem vigente e uma conformação subjetiva dos sujeitos à lógica da dependência. Essa não é apenas uma leitura teórica, ela tem implicações diretas na condução das lutas sociais e políticas por superação desse modelo, exigindo uma atuação pedagógica e coletiva voltada à transformação estrutural das bases que sustentam essa

desigualdade histórica

Nesse cenário, as contribuições de Gentili (2009) aprofundam a compreensão da forma como as desigualdades educacionais se manifestam na América Latina em meio ao capitalismo dependente. Para o autor, a mera expansão do acesso à escola não garante, por si só, o efetivo direito à educação, uma vez que se instauram mecanismos de "exclusão includente", em que os estudantes permanecem no sistema educacional, mas com sérias limitações quanto à qualidade e à amplitude dos conhecimentos. Nessa lógica, os sistemas educacionais operam como mecanismos de legitimação e naturalização das desigualdades estruturais do capitalismo dependente, ao restringirem o acesso dos filhos das classes trabalhadoras aos conhecimentos historicamente acumulados, ao pensamento crítico e à formação intelectual ampla.

Dito isso, as reformas no ensino que foram implementadas no Estado brasileiro coadunam com o sistema capitalista, ao refletirem a dualidade educacional, que é fruto da dualidade social, como veremos no próximo tópico.

4.2 ESTRATÉGIAS REFORMISTAS NA EDUCAÇÃO: A INCORRIGÍVEL LÓGICA DO CAPITAL

As reformas educacionais são manifestações diretas das complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas que permeiam o mundo globalizado. Em muitos casos, a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares são moldados pelas relações de trabalho predominantes e pela distribuição de poder entre empregadores e trabalhadores em determinado contexto. Assim, as mudanças no cenário educacional espelham as transformações mais amplas na organização do trabalho e nas relações de produção que caracterizam a sociedade.

No Brasil, país de capitalismo tardio e dependente, as reformas educacionais seguem tendências que frequentemente refletem interesses alinhados com essa lógica, resultando em políticas que priorizam a inserção dos indivíduos no "mercado" de trabalho em detrimento de uma educação integral e emancipatória. Frequentemente, essas reformas assumem um caráter ideológico, influenciando a subjetividade dos indivíduos, ao inculcar valores e discursos que legitimam e protegem o sistema dominante. Dessa forma, a educação, muitas vezes, torna-se um instrumento de reprodução das estruturas de poder existentes, ao invés de promover uma verdadeira transformação pessoal e social.

Ao longo desta seção, dedicaremos nossa análise às reformas educacionais, no Brasil,

abrangendo o período da década de 1970 até 2015, com o objetivo de resgatar modelos políticos e teorias que moldaram e influenciaram o cenário.

4.2.1 Reformas educacionais de 1970 a 1980: da Teoria do Capital Humano à redemocratização do país

Após o início da industrialização, principalmente, durante as décadas de 1950 a 1970, o Brasil atravessava um período de crescimento acelerado, impulsionado pela expansão industrial e pelo aumento da produção de bens manufaturados. No entanto, enquanto buscava consolidar sua posição como uma potência industrial emergente, enfrentou desafios significativos em termos de qualidade e acesso à educação. A crise mundial do petróleo, iniciada, em 1970, impactou profundamente a economia brasileira. Seu elevado preço e a consequente escassez de energia tiveram repercussões severas, especialmente, em uma economia fortemente dependente de importações de petróleo para sustentar seu crescimento industrial. Como resultado, o período de rápido crescimento conhecido como "milagre econômico" chegou ao fim, levando o país a enfrentar desafios econômicos e sociais (Furtado, 2007).

Em meio a um cenário de crise, a educação assume o papel de impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, emerge a Teoria do Capital Humano, cujos princípios econômicos são aplicados à educação. Segundo Frigotto (2001), essa teoria defende a eficácia da educação como instrumento de desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social, configurando-se como uma "teoria do desenvolvimento". Theodore Schultz (1962, *apud* Frigotto, 2001), um dos pioneiros da divulgação dessa teoria, atribui o aumento dos salários nos países mais desenvolvidos ao investimento em conhecimento, comparando-o a um "investimento em bens de produção". "A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro" (Frigotto, 2001, p. 40).

Sendo assim, a teoria defende que o que se gasta em educação não é apenas um custo, mas um investimento que pode gerar retornos econômicos positivos para os indivíduos e para a sociedade, na totalidade, tratando a educação como um investimento em capital humano, semelhante ao investimento em máquinas ou tecnologia. Como resultado, a educação deixa de ser considerada um produto de consumo, para ser reconhecida como um recurso de produção para o desenvolvimento econômico (Frigotto, 2001).

Críticos desta teoria destacaram suas limitações e falhas conceituais, argumentando que ela negligencia os fatores sociais e estruturais que moldam o acesso à educação e ao mundo de trabalho, enquanto também adota uma visão limitada da educação, relegando-a a um mero instrumento do sistema produtivo. Segundo Saviani (2004, p. 19),

> Na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da "teoria do capital humano". Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Essa abordagem crítica questiona a visão da educação como um instrumento neutro e meritocrático de ascensão social. É contra a crença de que o sucesso educacional e social é resultado apenas do mérito individual e do esforço pessoal, argumentando que o sistema educacional, muitas vezes, reflete e perpetua as desigualdades sociais existentes na sociedade. Nesse sentido, ao invés de desafiar e transformar as estruturas de poder e as relações de classe, a educação, muitas vezes, funciona para perpetuar e reforçar essas desigualdades, como um aparelho ideológico do Estado e das classes dominantes (Saviani, 2004).

Todavia, Frigotto (2001) sugere que, no contexto da acumulação capitalista, em suas crises e contradições, a teoria reflete a visão distorcida e invertida da burguesia sobre as relações entre homens, trabalho e educação no processo produtivo. Essa inversão e distorção não são resultado de uma intenção maquiavélica, mas sim dos próprios limites da classe burguesa em compreender a realidade em sua totalidade.

Durante esse período, a educação, no Brasil, encontrava-se fortemente influenciada pelo autoritarismo do regime militar, que governava o país desde 1964. Alinhada a essa conjuntura, foi promulgada a Lei n.º 5.692/1971, que delineou as bases da Educação Básica e Profissional, por mais de duas décadas, impondo a profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau, atualmente, Ensino Médio. A legislação priorizou a educação técnica em detrimento de uma educação integral, refletindo uma visão utilitarista da educação e reduzindo o papel da escola à mera preparação para o "mercado" de trabalho.

Além da formação profissional compulsória, a lei apresentou uma proposta de flexibilidade curricular que, embora tenha sido defendida como uma vantagem, contribuiu para a desigualdade educacional. Escolas com recursos financeiros e estrutura melhor estabelecida poderiam oferecer uma variedade mais ampla de disciplinas e atividades extracurriculares,

enquanto escolas em áreas mais desfavorecidas enfrentavam dificuldades para oferecer uma educação de qualidade e diversificada. Outro aspecto crítico foi a falta de investimentos adequados na infraestrutura escolar e na formação de professores (Turmena; Bitencourt, 2022).

Essas reformas geram preocupações, especialmente, nas escolas públicas, que atendem predominantemente os filhos da classe trabalhadora. Enquanto os sistemas privados de ensino permanecem autônomos, mantendo seu viés elitista e oferecendo uma educação voltada aos interesses das classes mais privilegiadas, à escola pública cabe a adaptação às reformas, enfrentando sempre as mesmas dificuldades relacionadas à infraestrutura, formação dos professores e organização curricular. Frigotto e Ciavatta (2002) reforçam essa concepção de a crise do trabalho assalariado ao reafirmar a dualidade dos processos formativos escolares:

> Afirma-se a ideia de que as crianças de classes populares devem preparar-se, desde cedo, para o trabalho remunerado. Como já não há emprego para todos, ressurge com força a ideologia das competências e da empregabilidade. Com isso, dilui-se a concepção de escola básica e unitária como espaço de formação humana, e toma-se o trabalho na sua dimensão alienada ou reduzido a emprego ou subemprego (Frigotto; Ciavatta, 2002, p. 7).

As contradições geradas pelas reformas educacionais, marcadamente excludentes para os filhos da classe trabalhadora, também se refletem nas experiências locais. Em Pernambuco, esse processo não ocorreu de maneira imediata, mas foi mediado por propostas curriculares e programas que buscavam organizar a educação pública em meio às diretrizes nacionais e às limitações estruturais do sistema. Na época, diversos Programas de Ensino já estavam em fase de desenvolvimento, sendo consolidados, em 1971, em um único documento intitulado “Programas mínimos para o Ensino Ginasial”. A coordenação da elaboração desse programa foi realizada pela Divisão Técnico-Pedagógica do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação. Até então, esta etapa de ensino era regida por Programas Federais (Britto, 1993). Contudo, o documento que teve grande impacto durante esse período, em Pernambuco, foi a Proposta Curricular Ensino - 1° grau, lançada, em 1974, e, posteriormente, republicada em 1978. Inicialmente, consistia em quatro documentos e, mais tarde, foi expandida com a adição de outros cinco. Nos documentos, constavam as áreas de ensino, caracterização dos Componentes Curriculares; Objetivos Gerais; Objetivos Específicos; Conteúdos Programáticos; Orientações Metodológicas e Avaliação (Britto, 1993). Porém, os estudos analisados não deixam clara a organização curricular da época.

Saviani (2005) menciona que, após a crise da década de 1970, a percepção sobre o papel da educação no processo econômico-produtivo permaneceu, porém, com uma mudança

substancial de significado. A teoria do capital humano assume uma nova abordagem, passando de uma perspectiva de integração baseada em necessidades e demandas coletivas, como a economia nacional e a competitividade das empresas, para uma abordagem estritamente privada e voltada às capacidades e competências individuais, que devem ser adquiridas com a educação, necessárias para obter uma vantagem no mundo do trabalho.

Na década de 1980, com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do país, houve um movimento crescente pela democratização da educação, buscando ampliar a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais e na gestão das escolas. As reformas implementadas, durante a ditadura militar, rapidamente se tornaram alvo de críticas por parte dos educadores que, progressivamente, se organizaram em diversas associações. Este processo iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos 1980. Assim, o tema Democracia e Estado passou a ser objeto de estudos e teorizações (Saviani, 2004).

Guimarães (2015) argumenta que a chamada redemocratização do ensino, no Brasil, na verdade, foi planejada de maneira "participativa" por entidades externas, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as organizações para o desenvolvimento da educação da Organização das Nações Unidas (ONU) - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Estes organismos influenciaram significativamente o sistema educacional brasileiro, promovendo a ideia de uma educação acessível a todos, porém com um enfoque voltado a atender as demandas do mercado, direcionando-as para a formação de professores e a capacitação de indivíduos para lidar com as novas tecnologias.

Um marco importante desse período foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que estabeleceu a educação como um direito social. O artigo 214, que trata sobre o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, através de lei, determina a definição de objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades para a educação básica, incluindo a formação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa década também foi marcada pela atuação de movimentos sociais e pela disseminação da educação popular, que buscavam promover uma educação mais inclusiva e voltada às necessidades das camadas mais marginalizadas da sociedade. Foi um período de críticas contundentes ao modelo predominante de ensino técnico de nível médio estabelecido pela Lei n.º 5692/71, que priorizava a especialização em detrimento da formação geral, onde, especialmente, no ensino industrial, aspectos das Ciências Sociais e Humanas e, até mesmo das Linguagens, eram considerados de

pouca importância na formação dos estudantes (Brasil, 1971).

Segundo Ramos (2014), no campo do Ensino Médio, observou-se um avanço importante em direção a uma concepção unificada da educação básica, articulando as etapas que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio. No debate teórico sobre a relação entre trabalho e educação, defendia-se a necessidade de vincular o processo educativo à prática social, tomando o trabalho como princípio educativo. Isso porque o conhecimento, embora tenha relativa autonomia, origina-se das necessidades e transformações do processo de trabalho. Nesse sentido, o Ensino Médio deveria restabelecer a conexão entre saber e prática produtiva, explicando como a ciência se materializa nos processos de produção.

O objetivo, portanto, não seria apenas treinar os estudantes para o domínio de técnicas específicas, mas oferecer uma formação capaz de promover a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam os diversos processos produtivos. Essa proposta visava a uma formação politécnica, ampla e integrada, em oposição à lógica capitalista de formação técnica especializada e fragmentada, limitada às exigências imediatas do mercado (Ramos, 2014).

Em Pernambuco, houve uma movimentação em direção à democratização da educação influenciada pelas mudanças políticas e sociais do período. A política educacional enfatizava princípios como descentralização, participação e democratização, buscando envolver a sociedade civil na elaboração e execução das políticas educacionais. Destaca-se a criação do Plano Estadual de Educação, que promoveu a integração entre escola e comunidade, estimulando a participação ativa dos diversos segmentos da sociedade na gestão escolar e na formulação das políticas educacionais. O período foi marcado por um esforço em transformar a cultura autoritária de gestão em um modelo mais participativo e democrático (Correia, 2003).

Nessa década (1980), surgiram intensas transformações e debates na educação brasileira, com avanços em termos de democratização e expansão do ensino, no entanto, desafios persistiram em relação à qualidade e à equidade educacional. A ideologia produtivista na educação persistiu, apesar das críticas enfrentadas, e ganhou um novo impulso durante a era do neoliberalismo. Nesse contexto, foi utilizada como uma ferramenta para alinhar a educação com as exigências do mercado em uma economia globalizada, especialmente, na chamada sociedade do conhecimento[7] (Duarte, 2003).

[7] A noção de sociedade do conhecimento refere-se a uma etapa do desenvolvimento social e econômico em que o conhecimento e a informação passam a ocupar o lugar central como principais motores de transformação, superando a ênfase tradicional nos recursos naturais, na força de trabalho ou no capital físico. Essa sociedade se

A seção seguinte volta-se à análise das reformas educacionais implementadas entre a década de 1990 e o ano de 2015, período marcado por profundas transformações no sistema produtivo global e nacional, que repercutiram de forma significativa sobre o sistema educacional brasileiro.

4.2.2 Reformas educacionais de 1990 a 2015: o avanço do neoliberalismo e as reformas empresariais na educação

Os anos 1990, no Brasil, começaram com a primeira eleição por voto popular após 25 anos de ditadura militar. O breve mandato de Fernando Collor de Mello foi manchado por escândalos de corrupção, que culminaram em seu *impeachment*, embora, inicialmente, tenha prometido uma suposta modernização globalizada para o país. Esse período marcou o início do processo de privatização de empresas nacionais e da extinção de instituições que desempenharam papeis historicamente relevantes. O governo de Collor defendeu um modelo econômico de reestruturação e intervenção estatal alinhado com ideais neoliberais, seguindo os princípios do Consenso de Washington (1989) (Duarte, 2003). Argumentava-se que o modelo de desenvolvimento brasileiro estava falido, resultando em baixo desempenho tanto social quanto econômico. As instituições e os serviços públicos foram considerados ineficientes e a estrutura do Estado foi vista como obsoleta. A reforma administrativa foi promovida como um elemento-chave da gestão moderna, alinhando as instituições com a lógica mercantil da economia globalizada. Essa abordagem foi, em parte, enfraquecida durante o período de Itamar Franco, devido à sua fraca legitimidade, antes de ser retomada com vigor durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Duarte, 2003).

Essa década foi marcada pela ascensão do neoliberalismo como ideologia econômica dominante em vários países e, também, no Brasil. A liberalização dos mercados, a privatização de empresas estatais, a redução da intervenção do Estado na economia e a promoção da livre concorrência foram defendidas com o argumento de que o governo deveria ter intervenção mínima nos assuntos econômicos e sociais, restringindo-se, principalmente, a funções essenciais, como defesa nacional, aplicação da lei e garantia dos direitos individuais. Os defensores desse modelo sustentam que um Estado menor promove maior liberdade individual,

caracteriza pela valorização crescente da pesquisa, da inovação e da circulação de informações, tendo a educação como elemento estruturante (Manuel Castells, 1999).

estimula a competição no mercado e aumenta a eficiência econômica (Marrach, 1996). Segundo Ramos (2014), essa concepção implicou a redefinição do papel do Estado e a intensificação do processo de mercantilização da educação, promovendo a expansão do setor privado e fragilizando o compromisso público com a formação integral dos cidadãos.

Como ressalta Freitas (2018), a questão não se limita ao aspecto econômico, como alguns empresários gostariam de sugerir. Há também um desdobramento ideológico, voltado à proteção da propriedade privada e à sua contínua acumulação, que, sob os moldes das democracias liberais, não estaria suficientemente assegurada. Essa fragilidade se manifestaria na incapacidade de conter as demandas de grupos organizados que buscam influenciar a política, frequentemente em detrimento do próprio "livre mercado", que, na visão do autor, "é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham 'liberdade' para construir sua trajetória a partir do mérito e do esforço pessoal" (Freitas, 2018, p. 23).

Nessa direção, ganha força a concepção da educação como principal catalisador do crescimento econômico e da regeneração social, o que acarreta a responsabilização do indivíduo e do Estado, reforçando a ideia de que o sucesso pessoal e o progresso coletivo dependem diretamente do acesso a uma educação de qualidade. As políticas educacionais passam, assim, a ser moldadas por essa redefinição do papel estatal, agora orientado pela lógica de mercado. A educação torna-se parte integrante dessa dinâmica, com a privatização das escolas voltada prioritariamente às classes privilegiadas. Nas redes públicas, por sua vez, introduzem-se parâmetros empresariais, como sistemas de medição, controle e avaliação, muitas vezes acompanhados de bônus financeiros por desempenho, desvirtuando os objetivos formativos da educação e reduzindo-a à mera prestação de serviços com base em resultados quantificáveis (Freitas, 2018).

Retomando à análise de Freitas (2018), é importante ressaltar que, além da introdução dos parâmetros empresariais, na educação, há também uma disseminação da ideologia empresarial no currículo escolar. Disciplinas como Empreendedorismo, Inteligência Emocional e Projeto de Vida são incorporadas às matrizes curriculares, desde o Ensino Fundamental, com o objetivo de instigar nos estudantes a crença na meritocracia. Essa ênfase no empreendedorismo e no desenvolvimento de habilidades individuais visa, em parte, desviar o foco das deficiências do sistema econômico que perpetuam, muitas vezes, as desigualdades sociais e impedem a mobilidade social das classes trabalhadoras. Ao promover a ideia de que o sucesso individual é alcançado, principalmente, por meio do mérito pessoal e do esforço individual, essa abordagem tende a minimizar os impactos das disparidades de oportunidades e

recursos.

Alinhado a essa ideologia, em 1990, o Governo institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), concebido com o intuito de mensurar o desempenho educacional em larga escala, refletindo uma abordagem orientada pela lógica empresarial de mensuração de resultados. Conforme Brasil (s.d.),

> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.
>
> Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.
>
> O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

A introdução do SAEB levanta questões sobre os impactos dessa política na prática pedagógica e na formação dos estudantes. Ao colocar uma ênfase excessiva nos resultados das avaliações, promove-se uma cultura de ensino voltada à preparação dos alunos especificamente para os testes, em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais amplas e críticas. Além disso, contribui para a padronização do ensino, privilegiando determinados conteúdos e métodos de ensino em detrimento de outros, além de exacerbar as desigualdades educacionais, já que escolas com recursos limitados podem ter mais dificuldade em obter bons resultados nas avaliações (Ramos, 2014).

Ainda, nos anos 90, uma das reformas mais significativas foi a Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que estabeleceu as bases legais para o sistema educacional brasileiro. Durante o processo de tramitação, Brzezinski (2010) cita que ficou evidente um intenso embate ideológico entre os setores público e privado da educação. De um lado, a defesa por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. De outro, o setor privado, liderado por empresários, clamava por um espaço onde pudesse exercer influência e competir diretamente, transformando em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

Adicionalmente, a autora (2010) revela que o senador Darcy Ribeiro, conhecido por sua defesa da educação pública e sua oposição às políticas autoritárias da ditadura militar, foi inicialmente visto como um defensor dos ideais democráticos na formulação da LDB. No

entanto, sua atuação durante o processo de aprovação da lei gerou desapontamento e críticas por parte de educadores brasileiros. Ribeiro cedeu às pressões e artimanhas do Executivo, em detrimento dos interesses dos educadores e da educação pública. Sua postura durante o processo legislativo foi percebida como uma traição aos princípios democráticos e uma concessão ao poder executivo, resultando na aprovação de uma lei que não refletia adequadamente as necessidades e aspirações da comunidade educacional. Além disso, o governo federal rejeitou totalmente a ideia de estabelecer um Fórum Nacional para contribuir com a elaboração de políticas educacionais em nível nacional.

Apesar das contradições, A LDB de 1996 trouxe mudanças significativas na estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. Uma das mais importantes foi a reorganização do sistema em dois níveis distintos: a educação básica, que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. A Educação Profissional não foi integrada a nenhum desses níveis, sendo abordada em um capítulo específico da legislação. Conforme estabelecido, no capítulo II, (Brasil, 1996) “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No capítulo III (Brasil, 1996) a lei estabelece que:

> Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
>
> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional.
>
> Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
>
> Art. 41. O conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive, no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Apesar de citar a possibilidade de integração ou articulação com ensino regular, essa divisão proposta, em Brasil (1996), reforça a ideia de que a Educação Profissional é uma via alternativa, muitas vezes, vista como uma opção para aqueles que não seguem o caminho tradicional do ensino superior, preparando o indivíduo em “aptidões para a vida produtiva”, enquanto a educação básica é tradicionalmente associada à preparação acadêmica e ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Segundo Ramos (2014), o texto aprovado, apesar de algumas conquistas, apresenta-se como uma legislação minimalista, que abriu caminho para uma série de reformas, na educação brasileira, sendo uma delas, realizada por meio do Decreto no 2.208/97, que definiu os níveis para a Educação Profissional como básico, técnico e tecnológico. No nível técnico, o objetivo é fornecer formação profissional para alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, com um currículo próprio e independente do Ensino Médio. Essa formação pode ser oferecida de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (art. 5º). Isso resultou na criação de uma separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Posteriormente, em 1999, houve a publicação do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Este parecer ressalta em sua introdução que,

> As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (Brasil, 1999).

Em seu capítulo 4, que trata da Educação Profissional na LDB, o Parecer traz que:

> As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais (Brasil, 1999).

É possível observar, no trecho da LDB, acima mencionado, uma forte ênfase nos termos “competências”, relacionados à formação profissional, e “flexibilidade”, vinculada à demanda em constante mudança por mão de obra. Estes conceitos refletem a ideologia neoliberal, na qual os profissionais são treinados especificamente, em habilidades técnicas, destacando a capacidade de se adaptar às exigências do mercado. No entanto, essa abordagem resulta na redução da educação a um conjunto de habilidades mensuráveis, relegando aspectos essenciais do desenvolvimento humano a um segundo plano. Por outro lado, a ênfase na flexibilidade destaca a necessidade de os profissionais se adaptarem rapidamente às mudanças no “mercado” de trabalho. Contudo, essa mesma flexibilidade pode levar à instabilidade e à insegurança no emprego, uma vez que os profissionais estão sujeitos a serem dispensados, conforme as alterações na demanda do mercado.

De acordo com Kuenzer (2016), ao contrário do modelo taylorista/fordista, no qual as habilidades eram adquiridas com foco em ocupações específicas e relativamente estáveis, a integração produtiva agora depende da utilização flexível de competências diversas, que se entrelaçam ao longo das cadeias de produção. Essas combinações não seguem padrões predefinidos, mas são determinadas e redefinidas, conforme as estratégias de contratação e subcontratação, que deverão ser ajustadas para atender à produção a partir da demanda do mercado. O foco principal não está na qualificação prévia, mas na capacidade de se adaptar, que abrange tanto as competências adquiridas anteriormente - sejam cognitivas, práticas ou comportamentais - quanto a habilidade de aprender e se ajustar ao novo. Isso implica em indivíduos com subjetividades disciplinadas que lidam eficientemente com a dinâmica, a instabilidade e a fluidez das situações, o que, na visão de Kuenzer (2016) aprofunda a distribuição desigual da construção de saberes:

> Esta forma de consumo da força de trabalho, ao longo das cadeias produtivas, aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2016, p. 5).

Concorda-se com Kuenzer (2016) ao afirmar que a precarização dos processos de ensino e aprendizagem, articulada às exigências do sistema produtivo, direciona a educação aos interesses mercadológicos, contrariando uma concepção voltada à formação integral do sujeito. Como discutido anteriormente, os contextos político-econômicos vigentes promoveram reconfigurações que influenciaram, diretamente, o modo como a educação passou a ser compreendida e suas diretrizes implementadas.

Assim, em meio ao contexto de crescente influência do ideário neoliberal, que desencadeou uma crise marcada pelo aumento da dívida externa, altas taxas de desemprego e a persistência das desigualdades sociais, o Partido dos Trabalhadores (PT) ascendeu ao poder, em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Durante esses mandatos, foram implantados programas sociais significativos, visando atenuar as disparidades socioeconômicas e promover uma distribuição menos desigual de renda. Dentre eles, Clementino e Oliveira (2023) destacam o Programa Bolsa Família (PBF), que assegurou renda mínima às famílias pobres e garantiu a frequência escolar

dessas crianças e adolescentes; o Programa Mais Educação (PME), que ampliou a jornada diária escolar dos estudantes mais carentes; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), utilizada para tratar dos assuntos referentes às políticas de diversidade e inclusão e a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos, estabelecida por meio da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009). No entanto, apesar de ter assumido a presidência com uma posição contrária às políticas neoliberais de FHC, observou-se uma continuidade, inclusive, na área da educação, pois:

> A ampla coalizão que permitiu a eleição de Lula contou com aliados da esquerda tradicional, mas também com amplos setores próximos ao mercado [...] Na área educacional, a realização de alianças com grupos empresariais também foi sentida, principalmente a partir do envolvimento de integrantes do Governo Federal na criação do Movimento Todos pela Educação (TPE) em 2006 (Clementino; Oliveira, 2023, p. 7).

A partir do segundo mandato do Partido dos Trabalhadores, mudanças significativas foram observadas, na gestão do Ministério da Educação, dentre elas, Clementino e Oliveira (2023) destacam as seguintes:

1) A instituição do **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, em 2007, que reuniu dezenas de programas da Educação Básica à Superior. O PDE instaurou o Plano de Metas "Compromisso todos pela Educação", por meio do Decreto 6.094/2007, dividindo as competências e responsabilidades entre os entes federativos. Além disso, o decreto estabeleceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para monitorar os sistemas educacionais, o qual avalia a qualidade da educação, por meio da análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de indicadores relacionados ao fluxo e ao desempenho escolar. Contudo, é importante ressaltar que o IDEB tem sido criticado por sua abordagem limitada, uma vez que se concentra em áreas específicas de aprendizado, como Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando as diferenças entre os sistemas de ensino e as peculiaridades locais.

2) Criação do **Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb),** por meio da Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, que estendeu o financiamento federal para toda a Educação Básica, rompendo com o foco no Ensino Fundamental. Além disso, estabeleceu recursos proporcionais ao período integral.

3) Instituição do **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)**, por meio da Lei n.º 11.738/2008, determinando que todos os entes federativos paguem um valor mínimo para os

docentes da Educação Básica. Além de fixar o cumprimento de um terço da jornada de trabalho com atividades de planejamento e estudo na escola.

4) Na educação superior, destacam-se: a **criação de novas universidades**; a **ampliação e expansão dos Institutos Federais de Educação Superior**; políticas de financiamento como o **Programa Universidade para Todos (Prouni)** e **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)**, que, apesar de serem alvo de críticas por direcionar investimentos públicos ao setor privado, alguns estudiosos, como Gentili e Oliveira (2013), acreditam que contribuíram para democratizar e dinamizar o acesso ao nível Superior; criação do **Sistema de Seleção Unificado (SiSU)**, que visou favorecer a concorrência pelas vagas nas universidades públicas por meio de um sistema informatizado e a aprovação e regulamentação da Lei n.º 12.711/2012, que instituiu o **sistema de cotas raciais** nas universidades e Institutos Federais e **reserva de vagas para egressos de escolas públicas**.

5) Na **Educação Profissional,** também houve um esforço significativo, com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do **Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)**; instituição do **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**, com a ampliação da oferta de Educação Profissional. Entretanto, vale ressaltar que o programa fechou financiamentos com instituições ligadas aos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S), além de faculdades e entidades privadas. Destaca-se, ainda, conforme observado por Ramos (2014), a incorporação da **possibilidade de integração** estabelecida pelo decreto 5.154/2004 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), juntamente com a implementação do **Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (PROEJA)** e a expansão da Rede Federal de Educação. Contudo, é importante ressaltar que, após a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, em 28 de julho de 2004, foi anunciado, apenas três dias depois, o **Programa Escola de Fábrica**, inicialmente, com um modelo limitado à aprendizagem profissional. Além disso, um novo desafio se apresentou com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), que transferiu a política do Ensino Médio para a Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de Educação Profissional.

Os governos petistas ainda fortaleceram a participação da sociedade civil na educação, por meio da representação dos profissionais da educação, comunidade acadêmica, entre outros. Nesta direção, podemos considerar o esforço do MEC na organização da **Conferência Nacional de Educação (Conae)**, criação do **Fórum Nacional de Educação (FNE)** e, como desdobramento, a elaboração do **Plano Nacional de Educação (PNE)** 2014-2024, por meio da

Lei n.º 13.005/2014, aprovado após amplo processo de debate no Congresso Nacional:

> O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano" e que "caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE" (Brasil, 2014).

Com tais avanços, na era da globalização e sob a influência das ideologias neoliberais dos anos 90, as reformas educacionais, em todo o mundo, foram profundamente moldadas por essas tendências. Tanto os países de capitalismo central quanto os de capitalismo periférico adotaram políticas que priorizavam a eficiência econômica e a competitividade no mercado global, muitas vezes, em detrimento de valores educacionais mais amplos, como equidade e inclusão. O Brasil, seguindo essa tendência, apesar de tais melhorias apontadas, também aderiu às reformas educacionais inspiradas no neoliberalismo, mesmo sob governos progressistas, sem considerar devidamente os aspectos econômicos e sociais específicos da nação. Isso resultou em políticas que favoreceram a privatização, a padronização e a *accountability*[8] (Clementino; Oliveira, 2023):

O excessivo foco na competição e na preparação para o "mercado" de trabalho, muitas vezes, obscurece a importância da educação como um instrumento de transformação social e promoção da cidadania. Assim, enquanto buscava se integrar ao cenário global, o país importou, além de tecnologias e conhecimentos, modelos educacionais que nem sempre se adequam à realidade nacional, exacerbando desigualdades e fragilidades estruturais do sistema educacional e reforçando a dependência do país em relação aos interesses do capital internacional. Neste contexto de mudanças no sistema produtivo, aliado à conjuntura marcada por crises políticas, econômicas e sociais, observamos uma articulação da direita para retornar ao poder e implementar reformas neoliberais, cada vez mais, extremas no país (Clementino; Oliveira, 2023). Este cenário foi examinado em maior profundidade, na próxima seção, enquanto abordaremos a contrarreforma do Ensino Médio de 2017.

[8]Segundo Santos (2022, p. 1161), *accountability* educacional consiste em ações de política que envolvem a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Considera que as políticas de avaliação educacional, da forma como vêm sendo instituídos no nosso país, se apresentam como medidas de regulação da educação.

4.3 O NOVO ENSINO MÉDIO E O GOLPE NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um período de instabilidade econômica decorrente da desestabilização internacional do capitalismo financeiro somada a uma profunda crise política e social, contexto que favoreceu a mobilização de setores importantes da classe média e do empresariado, os quais, sob a bandeira superficial de combate à corrupção, promoveram um movimento que culminou em um golpe de Estado. Conforme argumentam Krawczyk e Lombardi (2018), tratou-se de um golpe jurídico-parlamentar-midiático, no qual as elites econômicas e políticas retomaram o poder, interrompendo um ciclo de governos populares e implementando uma agenda regressiva. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) marcou o ápice desse processo, representando não apenas a destituição de uma líder eleita democraticamente, mas, também, um ponto de inflexão na história política do país.

Com a ascensão do centro-direita ao poder, simbolizada pela posse de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), uma série de contrarreformas neoliberais foram implementadas pelo governo golpista a fim de retomar a agenda neoliberal apresentada em sua campanha com o título de “Ponte para o Futuro” que, em seguida, foi a matriz do Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Entre as contrarreformas, destacam-se: a **Reforma Trabalhista** (Lei n.º 13.467/2017), que introduziu flexibilizações nas relações de trabalho e na proteção de direitos, favorecendo os empregadores em detrimento dos trabalhadores; a Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como “**teto dos gastos públicos**”, que impôs limitações de investimento em saúde e educação por um período de 20 anos, visando assegurar o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e a **Reforma da Previdência** (PEC n.º 287/2016), promovida pelos setores bancários e empresariais, que introduziu alterações prejudiciais ao direito à aposentadoria dos trabalhadores (Santos, 2021).

Neste pacote de contrarreformas, o Ensino Médio também foi alvo de reformulação com um conjunto de marcos legais, que iniciou com a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746 em 2016, seguida pela promulgação da Lei n.º 13.415, em 2017, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, e a efetiva implementação do **Novo Ensino Médio** em todo país no ano de 2022.

A forma de aprovação da política, por meio de uma Medida Provisória, reforça o caráter autoritário e antidemocrático do governo golpista, que tirou da sociedade o direito de acesso ao debate, calando o público diretamente interessado: docentes e estudantes (Carmo *et al*., 2018). A MP é um instrumento com poder de lei, utilizado pelo presidente da República em situações de relevância e urgência nacional. Ela entra em vigor imediatamente enquanto está em tramitação, no Congresso, porém, requer aprovação da Câmara dos Deputados e do Senado para ser definitivamente convertida em lei (Câmara dos Deputados, s.d.).

O discurso que advoga pela urgência da reforma do Ensino Médio, por meio de medida provisória, restringe a discussão social e a expressão democrática. Os principais argumentos utilizados têm claramente uma inclinação ideológica e neoliberal, baseando-se, principalmente, em três pontos: crítica ao atual "currículo rígido", destacando a necessidade urgente de substituí-lo por um modelo "flexível, enxuto e dinâmico"; a proposta de estabelecer itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio, visando valorizar a "escolha" dos estudantes e concedendo-lhes um suposto "protagonismo juvenil" e a implementação da "escola em tempo integral" (Moura e Filho, 2017). Segundo informações no site do Ministério da Educação,

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, s.d.).

Como justificativa da reformulação do Ensino Médio, o Governo Federal reproduziu o discurso de que esta etapa de ensino estava ultrapassada e de que era desinteressante aos jovens. Evidenciava que, além de "escolherem" parte dos componentes curriculares, conforme a sua área de conhecimento de maior interesse, a ampliação da carga horária e a flexibilização dos componentes curriculares diminuiriam a evasão escolar e, ainda, que os jovens sairiam prontos para assumir uma profissão no mundo do trabalho. Na realidade, o que notamos foi o aumento da dualidade educacional, a retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 90 e a adaptação da educação ao sistema produtivo global de acumulação flexível e uberização.

A juventude brasileira, majoritariamente proveniente das classes trabalhadoras e das periferias urbanas, é a principal afetada por essas medidas. Infelizmente, essa parcela da

população já enfrenta diversas formas de desigualdade social e a contrarreforma apenas serve para reforçar e perpetuar essas disparidades, negando oportunidades de desenvolvimento e ascensão social para os jovens mais vulneráveis. Dentre as mudanças mais significativas da reforma, podemos destacar:

1) **Ampliação da carga horária** mínima de 800 horas para 1.000 horas anuais:

Concordamos que a ampliação da carga horária do Ensino Médio, inicialmente, poderia ser vista como algo positivo, já que oferece mais tempo para uma exploração mais profunda das diversas áreas de conhecimento. No entanto, o artigo 3º da Lei n.º 13.415/2017 estabelece que a carga horária para cumprimento da BNCC não pode ultrapassar 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio, privilegiando a parte flexível do currículo e diminuindo e comprometendo a formação geral (Moura, 2021). Acreditamos, também, que o aumento da carga horária pode refletir em um aumento na evasão escolar pelos estudantes trabalhadores, visto que, diante da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho, a maioria necessita garantir sua subsistência.

2) **Criação de Itinerários Formativos**, como parte flexível do currículo, dentro das 4 áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza) ou formação técnica e profissional, o que daria a oportunidade de escolha para os estudantes cursarem o itinerário de sua área de maior interesse:

A flexibilidade do currículo foi amplamente promovida pelo Governo Federal, destacando a importância da escolha dos estudantes em parte dos componentes curriculares. No entanto, esse ponto da reforma enfrenta desafios diversos. Primeiramente, muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental sem estar plenamente preparados para fazer escolhas relacionadas à sua área de interesse. Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas dificulta a oferta de itinerários formativos realmente atrativos, uma situação agravada pelos cortes de investimentos na educação durante os governos Temer e Bolsonaro. Neste ponto, podemos destacar também a limitação de localidades e escolas para fornecer uma variedade de itinerários formativos, restringindo as opções disponíveis para os estudantes. A criação de itinerários ainda fragmenta o conhecimento sistematizado, gerando uma lacuna no conhecimento e na possibilidade de compreensão integral da realidade, sem falar na falta de preparação dos docentes para lidar com as demandas específicas dos novos componentes.

Na grande maioria das escolas privadas, a parte flexível do currículo permaneceu focada nos componentes curriculares da base comum, os quais também servem como base para os

exames de admissão ao ensino superior. Já nas escolas públicas, os itinerários formativos nem sempre estão alinhados à formação geral básica e podem, inclusive, oferecer formação técnica profissionalizante. Todos esses pontos contrastam com a criação de um Sistema Nacional de Educação, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

3) Criação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** para nortear a reelaboração dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino:

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista na Constituição Federal de 1988 para o Ensino Fundamental e, posteriormente, foi ampliada para o Ensino Médio com a promulgação da LDB nº 9.394/1996. Os estudos para sua elaboração, no entanto, foram iniciados apenas durante o governo de Dilma Rousseff, em 2015. Antes da versão final, foram elaboradas três versões preliminares, submetidas a consultas públicas e a debates com a participação de profissionais da educação e especialistas nacionais e internacionais. As duas primeiras versões foram discutidas durante o governo petista, em 2015 e 2016, e a terceira, em 2017, sob o governo de Michel Temer. Em dezembro de 2017, o Comitê Gestor apresentou a versão final da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, desconsiderando diversas contribuições acumuladas ao longo do processo. Essa versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Já a BNCC do Ensino Médio foi homologada separadamente, em dezembro de 2018, sob a gestão de Rossieli Soares, dando continuidade às diretrizes da Reforma do Ensino Médio estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 (Borges, 2020):

> Houve uma reviravolta importante nos aspectos teóricos e práticos elencados no documento desde a sua primeira versão de 2015 até sua publicação final em 2018. Essas mudanças estavam relacionadas ao cenário político, econômico e social daquele momento do Brasil, marcado por uma ofensiva neoliberal agressiva. Uma das principais consequências dessa ofensiva é a tentativa de desestruturação da concepção de educação como direito constitucional, alicerçando-a aos interesses das grandes corporações transnacionais e organismos multilaterais que veem na educação pública um nicho de mercado, muito atrativo para expansão do capital. A BNCC foi elaborada em um contexto de disputa política e econômica, na qual está em jogo uma proposta de sociedade fundamentada no livre mercado e na retirada do Estado como garantidor dos direitos sociais básicos aos cidadãos (Borges, 2020, p. 3).

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) foi quem coordenou o processo de construção da BNCC. Para isso, recebeu apoio financeiro de instituições ligadas ao mercado, como as fundações Lemann, Itaú, Cesgranrio, Roberto Marinho e Institutos como o Ayrton Senna, Unibanco e Todos pela Educação (Caetano; Comerlatto, 2018). Apesar de ter em seus fundamentos os conceitos de igualdade, diversidade, equidade, inclusão, integralidade,

interdisciplinaridade, autonomia e flexibilidade, a BNCC vai de encontro à proposta de educação omnilateral. Por trás de um discurso apresentado como inovador, revela-se como uma retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 90, mantendo um caráter pragmático. Em seus fundamentos, apresenta 10 competências gerais para a Educação Básica, centradas em conhecimentos, competências e habilidades voltadas à inserção no mercado de trabalho (Caetano; Comerlatto, 2018). Segundo Ribeiro (2019, p. 52):

> O Novo Ensino Médio se insere em um contexto global de reformas educacionais denominada Reforma Empresarial da Educação, onde através de uma combinação entre padronização, avaliação e responsabilização, são inseridos padrões empresariais no funcionamento das escolas, acompanhados de medidas graduais de privatização do ensino público. Esse processo origina-se nos direcionamentos dados por organismos multilaterais a partir dos anos 1980 para a educação nos países periféricos e em especial na América Latina baseados na educação escolar como ferramenta estratégica de segurança, expansão de mercado e abastecimento das demandas produtivas do capital.

Além das modificações mencionadas anteriormente, a reforma do Ensino Médio pretendia ampliar a possibilidade de contratar professores sem formação específica, desde que demonstrassem **notório saber** na área. Vale ressaltar que, embora a possibilidade de contratação por notório saber já existisse antes da Lei n.º 13.415/2017, a Medida Provisória que originou a reforma previa a flexibilização dessa contratação para todas as áreas do conhecimento, o que foi posteriormente revogado na aprovação da Medida Provisória como Lei. E, também, autorizou os sistemas de ensino a reconhecer competências e estabelecer parcerias com instituições de **educação a distância** para cumprir os requisitos curriculares do Ensino Médio.

Em 13 de julho de 2021, foi publicada a Portaria n.º 51, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, que dispõe em seu artigo 4º:

> Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:
>
> I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
>
> II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
>
> III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio;
>
> IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do

> Ensino Médio;
>
> V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do Ensino Médio; e
>
> VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Abmes, 2021).

Sendo assim, todos os estados da federação deveriam elaborar e homologar seus currículos e iniciar a implementação da reforma, até o ano de 2022, obrigatoriamente. Com isso, em 2022 o Novo Ensino Médio (NEM) passou a ser substancialmente implementado, em Pernambuco, e em mais 24 estados brasileiros.

4.3.1 Desdobramentos do Novo Ensino Médio em Pernambuco

Atendendo às exigências do cronograma nacional de implementação, o novo currículo para o Ensino Médio de Pernambuco (Pernambuco, 2021) foi entregue ao Conselho Estadual de Educação em 27 de novembro de 2020, conforme registrado por Silva (2021). O documento estabelece competências, habilidades e objetivos de conhecimento para cada área da formação geral básica e itinerários formativos, alinhados com a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC.

No final de 2021, a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco disponibilizou uma sequência de vídeos, documentos e orientações para as equipes gestoras sobre a implementação da reforma que estava na iminência de ocorrer nas escolas estaduais. No entanto, como observado por Nogueira (2020), Pernambuco deu início à implantação, em 2018, por meio de um projeto-piloto intitulado “Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular”, realizado em 20 escolas regulares. Esse número se expandiu para 423, em 2019, abrangendo tanto escolas integrais quanto semi-integrais. A autora destaca que essas mudanças começaram mesmo antes da aprovação da BNCC, quando a lei ainda estava em fase de estudo no meio acadêmico. Nessa fase inicial, as alterações se concentraram, principalmente, na ampliação da carga horária das escolas regulares, que passou de 1000 horas-aula por ano para 1200 horas-aula e, na inclusão de disciplinas eletivas como projetos de vida e empreendedorismo na matriz curricular. A implementação dos itinerários formativos só ocorreu, em 2022, quando a reforma foi totalmente incorporada à rede estadual.

A urgência na implementação se alinha à intenção do governo do estado em adaptar a educação básica às políticas educacionais que seguem a tendência global de reestruturação da educação, influenciadas pelas políticas neoliberais (Nogueira, 2020). De acordo com Silva

(2021, p. 83), “Pernambuco vem passando por políticas sob forte influência de reformadores empresariais da educação desde 1999”, o que fez com que a flexibilização curricular, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, encontrasse uma base orgânica e consistente na rede, visto que, ao longo de décadas, mudanças graduais, influenciadas por reformadores empresariais, já se transformaram “em senso comum entre gestores, professores, sindicatos, empresários, partidos conservadores e progressistas” (Silva, 2021, p. 100).

Esses reformadores empresariais, conforme analisa Freitas (2012), articulam-se em uma rede que envolve empresários, fundações privadas, organismos multilaterais e setores da mídia, promovendo uma agenda baseada na responsabilização, meritocracia e privatização. Inspirados por experiências estadunidenses, esses atores têm contribuído para a formulação de políticas educacionais que reduzem a escola pública a metas gerenciais e resultados de avaliações externas padronizadas. Em Pernambuco, tal influência pode ser observada na adoção de modelos de gestão e práticas pedagógicas alinhadas à lógica da eficiência e do controle sobre a formação crítica e emancipadora, esvaziando a função social da educação pública e subordinando-a a interesses do mercado (Freitas, 2012).

Em 2022 o novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco (Pernambuco, 2022) também foi publicado, reformando a Educação Profissional Subsequente, EaD e Integrada, e transformou essa última em um Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional. Em sua apresentação, o documento destaca ser:

> o resultado de sete (07) meses de trabalho executado por um grupo de especialistas formado por coordenadores e professores de cada curso técnico da Rede de Educação Profissional, orientados por uma equipe de guardiões da metodologia e por **consultores externos do Itaú Educação e Trabalho**, sob a coordenação da Gerência Geral de Educação Profissional da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (Pernambuco, 2022, grifo nosso).

O símbolo do Itaú é inserido, inclusive, na capa do documento, refletindo a influência central da instituição nas decisões relativas ao currículo do estado e evidenciando a colaboração estreita entre a rede e o setor privado, especialmente, em termos de desenvolvimento curricular. O documento ainda destaca que esse esforço conjunto visa atender à necessidade de atualização do currículo da Educação Profissional para acompanhar a dinâmica do setor produtivo e garantir o desenvolvimento de competências abrangentes, que vão além das habilidades técnicas, incluindo as “habilidades socioemocionais, a criatividade, o pensamento crítico e o projeto de vida dos estudantes” (Pernambuco, 2022, p. 9).

A fim de compreender essas vivências e interpretações a partir da realidade concreta dos estudantes de Pernambuco, apresenta-se, na próxima seção, o percurso metodológico adotado na pesquisa.

5 DAS MODIFICAÇÕES ESTABELECIDAS PELA LEI N.º 13.415/2017 e N.º 14.945/2024 À APLICAÇÃO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Agora, examinamos, por meio de uma análise documental, as principais modificações estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017 e pela n.º 14.945/2024, e seus desdobramentos, especificamente, nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, analisando seus efeitos na oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

O Itinerário Profissional foi dividido em Formação Básica para o Trabalho (FBT) e Formação Profissional Específica (FPE) e, assim como o Itinerário de área do conhecimento, foi composto por componentes semestrais. Durante o 1º ano, todos os estudantes, independentemente, do curso escolhido, deviam cursar os mesmos componentes curriculares da FBT. Com essa alteração, os estudantes só passaram a estudar a área profissional específica a partir do 2º ano do Ensino Médio. Essa mudança foi objeto de críticas, porque resultou em um esvaziamento e na precarização da formação profissional, que foi consideravelmente reduzida em termos de tempo dedicado. A partir do segundo ano do Ensino Médio, os estudantes iniciavam a Formação Profissional Específica (FPE), o que significou menos tempo para se aprofundar na área de sua escolha e, por sua vez, levantou preocupações sobre a qualidade e a eficácia da formação profissional oferecida (Currículo da Educação Profissional de Pernambuco, 2022).

Além dos problemas anteriormente mencionados a partir da reforma, é importante destacar mais dois pontos preocupantes. O primeiro é que, nos itinerários formativos, a reprovação não permitia a classificação do estudante em Progressão Parcial. Isso significa que, se um estudante fosse reprovado em qualquer componente curricular fora da base comum, ele só poderia cursá-lo após concluir o terceiro ano, o que poderia resultar em um atraso adicional de um ano para a conclusão do Ensino Médio. Para a base comum, a progressão parcial continuou sendo aplicada no 1º e 2º ano e oferecia quatro oportunidades para uma reavaliação do estudante no ano letivo seguinte, não sendo possível apenas no 3º ano. Essa impossibilidade de Progressão Parcial resultou em uma pressão sobre os professores para não reprovarem os estudantes nesses componentes.

O segundo ponto que merece destaque é a questão da contratação de professores. Embora o estado não tenha adotado o critério do notório saber, o último concurso para professores de Educação Profissional foi realizado em 2016. Como resultado, a maioria dos

profissionais foi contratada por meio de seleção simplificada para contratos por tempo determinado (CTD). Em 2024, devido ao término de alguns contratos e à ausência de novo concurso, a secretaria abriu a possibilidade de contratação via Recibo de Pagamento Autônomo (RPA) com duração máxima de 6 meses. Essas ações fragilizam o processo educativo e comprometem a continuidade dos projetos pedagógicos, uma vez que a falta de estabilidade e garantias de permanência afetam diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, pois os docentes não conseguem fortalecer vínculos e organizar o trabalho pedagógico de forma orgânica e sistematizada. Até junho de 2025, essa contratação continua em vigor, devendo encerrar em breve com a abertura da seleção simplificada.

Analisando as mudanças curriculares, no estado de Pernambuco, desde a implementação do Programa de Educação Integral (PEI), seguido pela expansão das Escolas Técnicas Estaduais e, em 2018, pelo início da implementação do Novo Ensino Médio, que se concretizou plenamente em 2022, observamos uma clara influência das reformas empresariais na educação. A diminuição dos componentes curriculares da base comum, essenciais para a compreensão do mundo e de todo o conhecimento historicamente sistematizado, em favor da introdução de itinerários formativos e componentes curriculares como Empreendedorismo, Educação Socioemocional, Projeto de Vida e Projeto de Vida Profissional, representa uma precarização da educação estadual, ampliando a desigualdade de acesso ao ensino superior entre os alunos das escolas públicas e particulares, além de expor os estudantes a um intenso apelo ao ideário neoliberal (Piolli, 2022).

Segundo Dardot e Laval (2016), essas estratégias fazem parte da formação do “sujeito neoliberal”, que envolve a internalização de princípios e normas que promovem a competição, o individualismo e a maximização do próprio interesse. Os autores ainda levantam que a naturalização desse discurso neoliberal, torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, pois o objetivo é produzir “sujeitos empreendedores”, que na visão de Dardot e Laval (2016) defendem que esses:

> reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (Dardot; Laval, 2016, p. 324).

Como vimos ressaltando, essas reformas não ocorrem isoladamente, mas são parte integrante de um contexto global mais amplo, caracterizado pela crescente influência da globalização e pelo fortalecimento do capitalismo como paradigma dominante de organização

social e econômica. Portanto, a finalidade dessas estratégias é fazer com que os jovens se adaptem às condições, cada vez mais, incertas e flexíveis do mundo produtivo, formando indivíduos para um "mercado" de trabalho caracterizado pela instabilidade e pela exigência de constante reinvenção. Alimentando a autonomia individual e a responsabilidade pessoal como principais motores de sucesso, o trabalhador se torna um "especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para se fortalecer e, assim, sobreviver na competição" (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

Segundo Kuenzer (2016), a aprendizagem flexível nos currículos segue a lógica da acumulação flexível, refletindo numa distribuição desigual dos processos educativos, fundada na formação de um sujeito flexível e disposto a se adaptar às novas exigências tecnológicas e aos novos postos de trabalho, que para os jovens de classes populares seriam postos em ocupações periféricas. Assim, a dita "aprendizagem flexível" faz com que o futuro trabalhador se conforme com a dinamicidade do "mercado" de trabalho, a instabilidade e desregulamentação gerada pela nova lógica do mercado e pela busca incessante de aperfeiçoamento, já que o "o aprender ao longo da vida" sustenta essa nova forma de educação, o qual é a força motriz da contrarreforma do Ensino Médio.

Em agosto de 2023, o Tribunal de Contas da União (TCU) tornou público os resultados de uma auditoria, realizada entre junho de 2022 e março de 2023, em parceria com tribunais de contas de 15 estados. O objetivo foi avaliar como o NEM estava sendo implementado nas redes públicas, especialmente, no que diz respeito à articulação entre o MEC e as secretarias estaduais. Os dados revelaram uma série de fragilidades que comprometem a efetividade da política. Entre os principais problemas apontados, destacam-se os atrasos na execução da reforma, a fragilidade técnico-administrativa do MEC, a ausência de um planejamento estratégico sólido e a descontinuidade de ações provocada pela alta rotatividade de cargos no ministério. A auditoria também identificou o uso de indicadores com pouca efetividade, baixa transparência nos processos de monitoramento, carência de apoio técnico e financeiro às redes estaduais e o risco de ampliação das desigualdades educacionais. Tudo isso em um cenário de corte de recursos e instabilidade institucional (Brasil, 2023a; Agência Brasil, 2023).

Diante desse diagnóstico, o TCU determinou que o MEC implementasse, em até seis meses, uma solução de monitoramento e avaliação com mecanismos claros de transparência. Também, foi exigida a ativação do Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM) no prazo de 60 dias. Segundo o próprio tribunal, essas

deficiências estruturais na implementação do NEM podem levar a um aumento da evasão escolar e, consequentemente, a um agravamento das desigualdades educacionais no país (Brasil, 2023a).

As diversas críticas à implementação do Novo Ensino Médio e a crescente mobilização popular em torno da sua revogação culminaram, em 2023, na suspensão do cronograma de execução da reforma pelo governo federal. Embora essa suspensão não tenha implicado, naquele momento, em alterações imediatas nas escolas, que já estavam em processo avançado de adequação à Lei nº 13.415/2017, ela abriu espaço para a construção de uma nova proposta.

O Projeto de Lei nº 5230/2023 foi enviado ao Congresso e, após alterações promovidas pelo relator Mendonça Filho, foi aprovado e sancionado como a **Lei nº 14.945/2024**, que institui a nova Política Nacional de Ensino Médio. Essa legislação, que passou a valer a partir de 2025, estabeleceu mudanças importantes na organização curricular, como o aumento da carga horária da formação geral básica, a redefinição dos itinerários (agora denominados “percursos formativos”) e a previsão de que todas as escolas ofereçam ao menos duas possibilidades de aprofundamento articulado entre todas as áreas do conhecimento. No entanto, apesar de alguns avanços em relação à lei anterior, o texto aprovado manteve pontos polêmicos, como a flexibilização curricular, a autorização para ensino a distância e a figura do "notório saber" na contratação de docentes da EPT, o que gerou críticas de diversos atores educacionais que esperavam pela revogação da antiga lei e não a reformulação e permanência de elementos centrais da lógica empresarial (Frigotto; Oliveira, 2023; Agência Câmara de Notícias, 2024).

5.1 A LEI N.º 13.415/2017: DOS IMPACTOS E DESAFIOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Nas Escolas Técnicas Estaduais, em 2022, ano de implementação da política, a carga horária anual já estava estabelecida em 1800 horas anuais, (correspondendo a 1500 horas-aula), portanto, não foi necessário ampliá-la. As mudanças mais significativas estão centradas nas reformulações curriculares, resultantes da introdução dos itinerários formativos, que foram discutidas em detalhes mais adiante. Agora, investigaremos as alterações nas matrizes curriculares, desde 2016, quando a ETE em análise iniciou suas atividades.

Para facilitar a compreensão e a comparação entre as matrizes, a carga horária foi expressa em número de aulas semanais dos componentes curriculares. Nas Escolas Técnicas,

são ministradas 9 aulas por dia, totalizando 45 aulas semanais. Para calcular a carga horária anual de um componente curricular, basta multiplicar a quantidade de aulas semanais pelo número de semanas letivas do ano. Por exemplo, se um componente curricular, como Língua Portuguesa, tem 5 aulas semanais e, há 40 semanas letivas no ano, sua carga horária anual será de 200 horas (5 aulas/semana x 40 semanas = 200 horas/ano).

Esta matriz curricular reflete o modelo inicial de implementação da Educação Integral do estado de Pernambuco, iniciada, em 2008, por meio do Programa de Educação Integral (PEI). Na mesma época, o governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), atrelado ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), e regulamentou o Bônus de Desempenho, por meio do Decreto n.º 32.300, de 8 de setembro de 2009.

Em 2016, a matriz curricular vigente já compreendia o componente curricular de “Empreendedorismo”, no 1º ano da formação profissional, em todos os cursos técnicos integrados. Especificamente, no curso de Administração, esse componente era abordado de forma contínua no 3º ano, por meio do “Projeto de Empreendedorismo”.

Figura 2 - Matriz curricular do curso técnico em Administração - Ensino Médio Integrado **2016**

	COMPONENTES CURRICULARES		AULAS SEMANAIS		
			1º ANO	2º ANO	3º ANO
BASE NACIONAL COMUM	**Língua Portuguesa**		5	5	5
	Arte		1	1	-
	Educação Física		1	1	1
	Matemática		4	4	4
	Biologia		2	2	3
	Física		2	2	2
	Química		2	2	2
	História		2	2	2
	Geografia		2	2	2
	Filosofia		1	1	1
	Sociologia		1	1	1
	Total de aulas por semana - Base Nacional Comum		**23**	**23**	**23**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Espanhol/Inglês/Francês		2	2	2
	Total de aulas por semana - Parte Diversificada		**2**	**2**	**2**
Disciplinas Específicas da Habilitação (Formação Profissional)	IAM	Introdução a Administração e Marketing	2	-	-
	LAM	Logística e Administração de Materiais	2	-	-
	PPE	Planejamento da Produção e Economia Básica	2	-	-
	ND	Noções de Direito	1	-	-
	SMS	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	1	-	-
	ETP	Ètica Profissional	1	-	-
	EMP	Empreendedorismo	1	-	-
	FRH	Fundamentos e Processos em Gestão de Pessoas/ Recrutamento e Seleção	-	2	-
	CCO	Comportamento e Clima Organizacional	-	1	-
	QRA	Qualidade de Vida e Responsabilidade Socioambiental	-	1	-
	CSB	Cargos, Salários e Benefícios	-	2	-
	GME	Gestão de Micro e Pequenas Empresas	-	2	-
	LTP	Noções de Legislação Trabalhista e Previdenciária	-	2	-
	CGC	Contabilidade Geral, Contabilidade Gerencial e Contabilidade de Custos	-	-	4
	ADF	Administração Financeira	-	-	2
	INA	Informática Aplicada	-	-	1
	LTR	Legislação Tributária	-	-	2
	PEM	Projeto de Empreendedorismo			1
	Total de aulas por semana - Formação Profissional		**10**	**10**	**10**
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		**10**	**10**	**10**
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DO CURSO		**45**	**45**	**45**

Fonte: Elaborada pela própria autora, utilizando como referência a matriz curricular do Ensino Médio Integrado de 2016, disponível nos arquivos escolares.

As 10 aulas, especificadas como “Atividades Complementares”, aconteciam divididas em 4 aulas semanais de “Estudo Dirigido”, 3 aulas de “Práticas de Laboratório” (Biologia, Física e Química), 1 aula de “Projeto Interdisciplinar” e 2 aulas de uma segunda “Língua Estrangeira”. Essa distribuição foi identificada no horário escolar da época, pois, nos documentos oficiais como planos de curso e históricos dos estudantes, essa informação não é especificada.

Apesar de representar um avanço na educação pública do estado, o modelo de educação integral de Pernambuco enfrenta algumas contradições. Essas contradições não são isoladas, mas refletem tendências estruturais da política educacional pernambucana. Conforme analisa Barbosa (2023), o Programa de Educação Integral (PEI) tem sido atravessado por diretrizes gerencialistas, que acentuam a responsabilização docente pelos resultados e intensificam a lógica de controle por indicadores. Isso se traduz em uma sobrecarga de trabalho aliada à precarização das condições materiais, como estrutura física inadequada e desvalorização salarial.

Além disso, a centralidade atribuída ao ensino de empreendedorismo, implementado como disciplina obrigatória, revela o alinhamento ideológico do programa às exigências do capital, em detrimento de uma formação crítica e integral. Para o autor, o empreendedorismo, nesse contexto, opera como uma estratégia de captura da subjetividade juvenil, promovendo uma concepção de educação voltada à adaptação ao mercado e à flexibilização do trabalho, em vez de propiciar o desenvolvimento omnilateral dos estudantes (Barbosa, 2022).

Em 2018, durante o processo de implementação das mudanças curriculares preliminares, em resposta à Lei n.º 13.415/2017, no estado, através do projeto-piloto "Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular", as Escolas Técnicas passaram por ajustes em seus currículos do Ensino Médio Integrado. A matriz do 1º ano foi alterada no mesmo ano, enquanto, nos 2º e 3º anos, foi alterada, em 2019 e 2020, respectivamente.

Figura 3 - Matriz curricular do curso técnico em Administração - Ensino Médio Integrado **2018**

	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS		
		1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO
BASE NACIONAL COMUM	Arte	2	1	1
	Biologia	3	3	3
	Educação Física	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Física	3	4	4
	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Química	3	3	3
	Sociologia	1	1	1
	Total de aulas por semana – Base Nacional Comum	31	31	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2
	Total de aulas por semana – Parte diversificada	2	2	2
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Empreendedorismo e Inovação	2	-	-
	Ética Profissional e Legislação Aplicada	1	-	-
	Introdução à Administração e Marketing	2	-	-
	Noções de Direito, Legislação Trabalhista e Previdenciária	3	-	-
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	1	-	-
	Projeto Integrador 1	1	-	-
	Administração De Materiais, Produção e Logística	-	2	-
	Comunicação Empresarial	-	2	-
	Economia de Mercados	-	2	-
	Eletiva I	-	1	-
	Fundamentos e Processos de Gestão de Pessoas	-	2	-
	Projeto Integrador 2	-	1	-
	Administração Financeira	-	-	2
	Eletiva II	-	-	1
	Informática Aplicada	-	-	1
	Noções de Contabilidade Gerencial e de Custos	-	-	2
	Práticas Empresariais	-	-	3
	Projeto Integrador 3	-	-	1
	Total de aulas por semana – Educação Profissional	10	10	10
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ESTUDO DIRIGIDO I	1	1	1
	ESTUDO DIRIGIDO II	1	1	1
	Total de aulas por semana - Atividades Complementares	2	2	2
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS NO CURSO	**45**	**45**	**45**

Fonte: Elaborada pela própria autora, utilizando como referência a matriz curricular do Ensino Médio Integrado de 2018, disponível nos arquivos escolares.

Em verde, identificamos os componentes curriculares que experimentaram um aumento na carga horária, em relação à matriz anterior de 2016, e em rosa estão os que sofreram redução.

Na formação profissional, embora a carga horária tenha permanecido inalterada com

dez aulas semanais, uma revisão nos componentes foi realizada. Notavelmente, o componente de Empreendedorismo foi ampliado para **Empreendedorismo e Inovação**, agora com duas aulas semanais. Adicionalmente, alguns componentes curriculares profissionais foram retirados para a inclusão de disciplinas **Eletivas** nos 2º e 3º anos, além da implementação do componente de **Projeto Integrador** em todos os cursos.

As disciplinas eletivas são uma expressão da flexibilidade proposta pelo Novo Ensino Médio. Idealmente, todas deveriam ser oferecidas simultaneamente, proporcionando aos estudantes a opção de escolher aquelas que se alinham aos seus interesses. Contudo, essa escolha é sempre limitada pela oferta de disciplinas disponibilizadas pela unidade escolar, as quais são determinadas pelos professores ou equipe gestora.

Na nova matriz curricular, houve uma significativa redução na carga horária das atividades complementares, diminuindo de 10 para 2 aulas semanais, com a manutenção apenas do Estudo Dirigido. Por outro lado, a maioria dos componentes curriculares da Base Comum Nacional foi alvo de ampliação na carga horária. Destacamos, dentre os aumentos mais expressivos, a carga horária de Educação Física e Arte, que foi ampliada em cem por cento; em Matemática, foram acrescentadas duas aulas semanais; Biologia, Física e Química também tiveram ampliação de suas cargas horárias, entretanto, com a redução das atividades complementares, as aulas de laboratório foram integradas ao próprio componente curricular. Além disso, o componente de Língua Portuguesa, que já possuía a maior carga horária na matriz de 2016, foi acrescida em 1 aula, igualando-se ao componente de Matemática.

As alterações curriculares foram recebidas positivamente pela comunidade escolar, por resultarem na ampliação de diversos componentes curriculares da base comum, fundamentais para a formação geral dos estudantes. Essas alterações também foram valorizadas devido à sua relevância na preparação para avaliações de ingresso às universidades, como o ENEM e o Sistema Seriado de Avaliação (SSA). Entretanto, é importante notar que a ampliação da carga horária nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática reflete a prioridade do governo em preparar os estudantes para avaliações de larga escala, tanto ao nível federal (SAEB) quanto estadual (SAEPE). Como destaca Sousa (2014, p. 412), nessas avaliações, "difunde-se uma noção restrita de qualidade, ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares".

Na Educação Profissional, as alterações não foram positivas, uma vez que implicaram na redução da carga horária de componentes específicos para dar espaço às disciplinas eletivas

e ao Empreendedorismo. A partir de 2019, as aulas de Estudo Dirigido foram substituídas por aulas de Projeto de Vida, no 3º ano, e, nos anos seguintes, estendeu-se a todas as turmas. Essa modificação foi implementada internamente nas escolas, visto que o componente continuou sendo identificado e registrado como Estudo Dirigido nos currículos e históricos escolares.

Na época, todas as escolas técnicas e integrais indicaram um professor para ministrar a disciplina e participar da formação em "Metodologia Educação 3.0", oferecida pela Aliança NEO Brasil em parceria com a *CESAR School*, com carga horária de 80 horas. Tive a oportunidade de participar da 2ª turma de formação, como responsável por ministrar o novo projeto para as quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio a partir daquele ano. No total, 363 professores da rede foram "capacitados".

As aulas de Projeto de Vida foram meticulosamente planejadas pela Aliança NEO Brasil. Recebemos apostilas detalhadas, fornecendo um guia passo a passo para cada aula e o material incluía um cronograma para cada atividade, sugerindo músicas, arrumação das carteiras e fornecendo materiais para impressão. A maioria das aulas acontecia em um formato dinâmico e abordavam temas como autoconhecimento, gerenciamento das emoções, relações familiares e desenvolvimento pessoal e profissional. Durante essas atividades, os estudantes eram incentivados a refletir sobre seu próprio futuro e a assumir a responsabilidade por suas escolhas, enquanto os valores de resiliência, adaptação e autogestão eram destacados como habilidades fundamentais para o sucesso no "mercado" de trabalho.

Nesse contexto, observa-se a incorporação de princípios da racionalidade neoliberal no currículo, em que a responsabilização individual pelo êxito ou fracasso passa a ser central. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo institui um novo modelo de sujeito empresarial de si mesmo, pautado na incessante gestão de competências e no autoinvestimento contínuo. De modo convergente, Freitas (2018) analisa como a reforma empresarial da educação transforma o currículo em um dispositivo de formação de competências comportamentais e socioemocionais alinhadas às exigências do mercado, deslocando o foco da formação humanística e coletiva para uma lógica meritocrática e competitiva.

Essa ação evidencia a busca do estado de Pernambuco por parcerias público-privadas, inclusive, internacionais, alinhadas às reformas empresariais na educação. Além disso, a inclusão desses componentes no currículo reflete uma abordagem educacional que, em muitos aspectos, legitima o discurso da meritocracia. Ao enfatizar a responsabilidade individual do jovem por seu próprio futuro e pela construção de seu projeto de vida, esses componentes podem, inadvertidamente, ignorar fatores socioeconômicos locais e as desigualdades de

oportunidades que muitos alunos enfrentam.

A matriz curricular de 2018 permaneceu em vigor, até o final do ano de 2021, para o 1º ano do Ensino Médio, até 2022, para o 2º ano e, até 2023, para o 3º ano. Em 2022, a matriz que entrou em vigência foi a do Novo Ensino Médio, com todas as alterações previstas pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC. A organização curricular foi bastante complexa no estado. A seguir, apresentamos a nova matriz e analisaremos as principais alterações.

Figura 4 - Matriz curricular do Novo Ensino Médio Integrado **2022** do itinerário formativo de Ciências Humanas + Matemática e itinerário formativo profissional de Administração

(continua)

	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					
		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
		1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB / BNCC)	Língua Portuguesa	5		4		3	
	Língua Inglesa	1		2		1	
	Arte	1		-		-	
	Educação Física	1		1		-	
	Matemática	5		3		3	
	Biologia	2		1		1	
	Física	2		1		1	
	Química	2		1		1	
	História	1		2		1	
	Geografia	2		1		1	
	Filosofia	2		-		-	
	Sociologia	-		2		-	
	Total de aulas semanais - FGB/BNCC	**24**		**18**		**12**	
ITINERÁRIO FORMATIVO ÁREA DO CONHECIMENTO	Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2
	Eletivas	2	2	4	4	2	2
	AC - Nivelamento Matemática	2	2	-	-	-	-
	AC - Nivelamento Português	2	2	-	-	-	-
	AC - Educação Socioemocional	2	1	-	-	-	-
	AC - Estudo orientado	2	2	1	1	-	-
	AC - Laboratório de Aprendizagem	1	2	2	2	3	3
	Investigação Científica	2	-	-	-	-	-
	Tecnologia e Informação	-	2	-	-	-	-
	OPTATIVAS (6 no total)	-	-	2	2	2	6
	Conhecendo a Comunidade	-	-	2	-	-	-
	Cidadania na era digital	-	-	2	-	-	-
	Oficina de Finanças	-	-	-	2	-	-
	Paixão, Razão e Consumo	-	-	-	2	-	-
	Tratamento de Dados em Redes	-	-	-	-	2	-
	Tecnologias em Ação	-	-	-	-	2	-
	Redes em Formas e Medidas	-	-	-	-	2	-
	Mapeamento e Comunidade	-	-	-	-	2	-
	Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar	-	-	-	-	2	-
	Inglês no Cotidiano	-	-	-	-	2	-
	Experimentos Criativos	-	-	-	-	-	2
	Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local	-	-	-	-	-	2
	Gestão de Projetos	-	-	-	-	-	2
	Economia Criativa e do Compartilhamento	-	-	-	-	-	2
	Total de aulas semanais - Itinerário Formativo	**15**		**15**		**21**	

Figura 4 - Matriz curricular do Novo Ensino Médio Integrado **2022** do itinerário formativo de Ciências Humanas + Matemática e itinerário formativo profissional de Administração

(conclusão)

Formação Básica para o Trabalho (FBT)	Metodologia da Pesquisa voltada a Elaboração de Projetos	2	-	-	-	-	-
	Inovação Social e Científica	2	-	-	-	-	-
	Design Thinking	2	-	-	-	-	-
	Higiene e Segurança do Trabalho	-	2	-	-	-	-
	Intervenção Comunitária	-	2	-	-	-	-
	Projeto de Vida Profissional	-	2	-	-	-	-
	Pensamento Computacional	-	-	2	-	-	-
	Mídias na Educação	-	-	2	-	-	-
	Habilidades Socioem. e Comportamento Empreendedor	-	-	-	2	-	-
	Empresa Pedagógica	-	-	-	2	-	-
	Total de aulas semanais - FBT	**6**		**4**		**0**	
Formação Profissional Específica (FPE)	Introdução à Administração	-	-	4	-	-	-
	Economia e Mercados	-	-	4	-	-	-
	Legislação Empresarial	-	-	-	4	-	-
	Contabilidade e Custos	-	-	-	4	-	-
	Gestão de Pessoas	-	-	-	-	4	-
	Fundamentos de Logística, Produção e Materiais	-	-	-	-	4	-
	Administração Financeira	-	-	-	-	4	-
	Jogos Empresariais	-	-	-	-	-	2
	Marketing e Vendas	-	-	-	-	-	6
	Gestão da Qualidade	-	-	-	-	-	4
	Total de aulas semanais - FPE	**0**		**8**		**12**	
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS NO CURSO	45		45		45	

Legenda: S = Semestre; AC = Atividades Complementares. Parte flexível do currículo

Fonte: Elaborada pela própria autora, utilizando como referência o Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (2021), Currículo da Educação Profissional de Pernambuco (2021), apresentações realizadas pela Secretaria de Educação e Esportes (SEE) na divulgação dos itinerários formativos (2022) e arquivos escolares.

Inicialmente, é válido ressaltar que a montagem da matriz acima foi um processo bastante complexo, considerando que as informações detalhadas sobre os componentes curriculares estavam dispersas em quatro documentos diferentes. Destes, dois são documentos oficiais (Currículo do Ensino Médio e Currículo da Educação Profissional), enquanto os outros dois são apresentações de slides utilizadas pela Secretaria de Educação em reuniões de orientação sobre a implementação da reforma.

Diferentemente da matriz do ano de 2018, optamos por não destacar os componentes curriculares que sofreram alteração na carga horária, uma vez que todos aqueles da base comum, sem exceção, foram reduzidos para a inserção dos itinerários formativos na matriz

curricular. Consideramos mais relevante destacar apenas a parte flexível do currículo, a qual é personalizada, conforme a escolha do estudante pelo Itinerário Formativo da área do conhecimento e profissional.

Durante o período de implementação da reforma, eu já não estava mais em sala de aula, pois havia assumido a função de Chefe de Secretaria, na instituição, cerca de dois anos antes (posição que ocupo, até o momento). Era responsável pela distribuição da carga horária dos professores em colaboração com a coordenação pedagógica e pela montagem do horário da unidade escolar. Sendo assim, participei ativamente das formações e das decisões relacionadas aos itinerários da escola.

Para as Escolas Técnicas Estaduais, a Secretaria de Educação definiu a oferta de quatro itinerários formativos de área do conhecimento e dois itinerários formativos profissionais. Essa escolha foi baseada na disponibilidade de professores na escola, visando evitar rescisões de contratos ou a necessidade de contratação de novos docentes. Os itinerários podiam ser específicos, focando apenas em uma área do conhecimento, ou integrados, combinando duas áreas distintas. Além disso, cada itinerário possuía trilhas de aprofundamento, que também deveriam ser selecionadas pela escola (uma para cada itinerário).

Os componentes curriculares não eram restritos aos professores da área do itinerário. Na trilha de Humanas e Matemática, por exemplo, há componentes que podem ser ministrados por professores de Linguagens ou Ciências da Natureza. Por exemplo:

Inglês no cotidiano: Professor de Linguagens (inglês);

Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar: Professor da área de Humanas ou Biologia;

Cidadania na era digital: Professor da área de Humanas ou Linguagens.

Ressaltamos que os itinerários profissionais não precisaram ser selecionados, pois as formações profissionais oferecidas, anteriormente, (Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas), foram incorporadas como trilhas e são escolhidas pelos estudantes no momento da inscrição para o processo seletivo de acesso. Para fins de análise, optamos por selecionar a matriz curricular do Itinerário Formativo Integrado de Ciências Humanas e Matemática - Trilha de Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços com o Itinerário Profissional de Administração - Trilha Criatividade e Inovação.

Figura 5 - Comparativo da composição do Novo Ensino Médio nas diferentes escolas da rede estadual

Fonte: Apresentação de Orientação para escolha das trilhas dos itinerários formativos, realizada pela SEE em outubro de 2021.

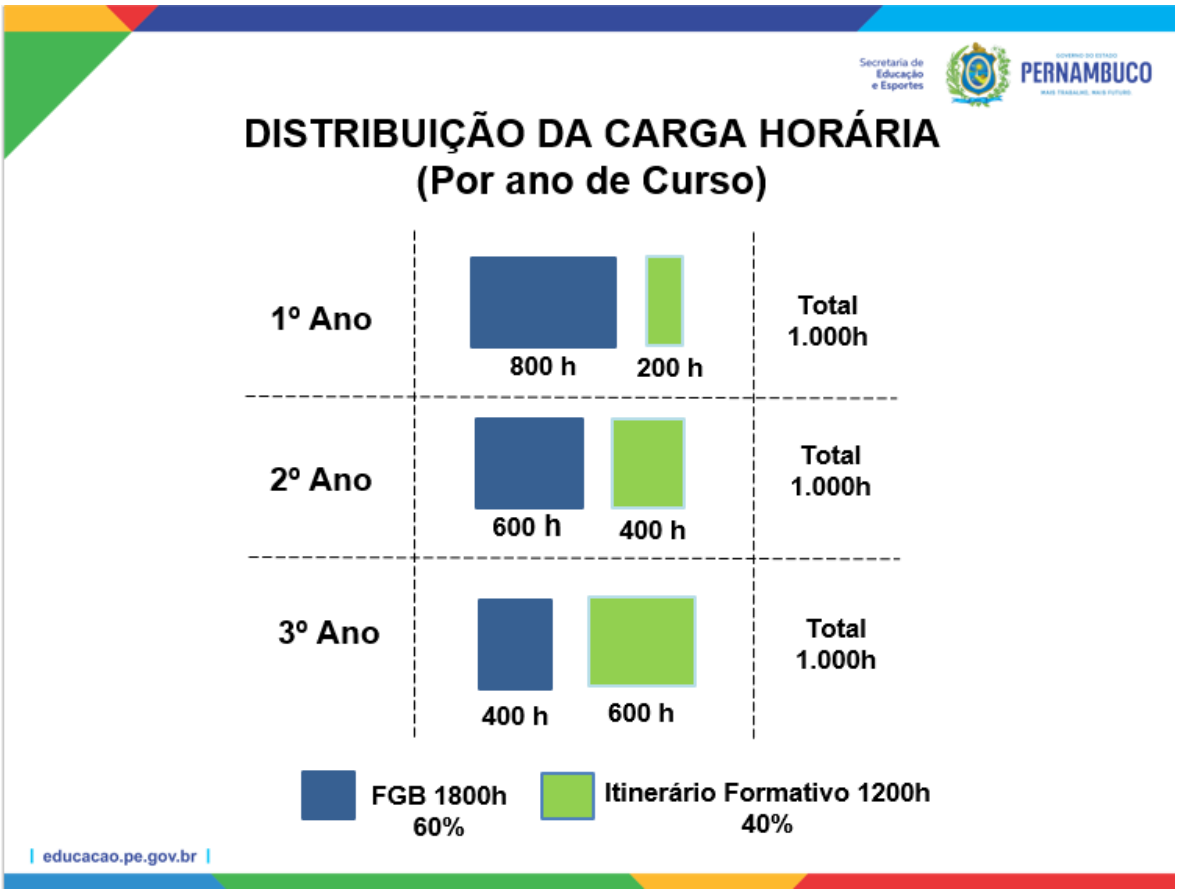
Ao analisar a matriz curricular, chama-nos a atenção, inicialmente, a quantidade de componentes curriculares. Se a crítica ao antigo Ensino Médio também era em relação à fragmentação do conhecimento, podemos afirmar que este ponto foi exacerbado. Comparando as matrizes, identificamos os seguintes números: 30 componentes curriculares na matriz de 2016, 31 na matriz de 2018 e a quantidade significativa de **68 componentes curriculares diferentes** na matriz do Novo Ensino Médio. Somando-se aos outros três itinerários formativos de área do conhecimento e profissionais, que são ofertados, chegamos a 151 componentes curriculares diferentes, ao longo do ano, em toda a escola, dificultando o trabalho dos docentes, que precisavam assumir vários componentes diferentes para completar a carga horária de 26 aulas semanais. Além disso, essa nova distribuição prejudicou a organização escolar e a formação dos estudantes, que, frequentemente, apresentavam dificuldades até em lembrar das

nomenclaturas dos componentes estudados, de suas trilhas e itinerários.

Uma das maiores perdas desse novo currículo foi a diminuição dos componentes de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, os quais não foram oferecidos em todos os anos, reduzindo significativamente o acesso ao conhecimento obrigatório da educação básica. Conforme estipulado pela Lei n.º 13.415/2017, somente a oferta dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática é obrigatória em todas as etapas do ensino. Consequentemente, a falta de consistência na oferta desses componentes limitou a experiência educacional e gerou lacunas de conhecimento.

A carga horária de todos os componentes curriculares da base comum foi reduzida para permitir a inclusão dos itinerários formativos. A distribuição ocorreu da seguinte maneira, considerando, ainda, que, nas ETEs, há a adição de 1.500h para o Itinerário de Formação Profissional:

Figura 6 - Distribuição da carga horária por ano de curso no Novo Ensino Médio



Fonte: Apresentação de Orientação para escolha das trilhas dos itinerários formativos realizada pela SEE, em outubro, de 2021.

As reduções foram significativas em todos os componentes. Por exemplo, o componente de Arte teve sua carga horária reduzida em mais de 70%, Educação Física, em 50%, e Língua Portuguesa, em 33%. Os itinerários aumentavam de maneira progressiva, representando 60% da carga horária no 3º ano. O que também foi alvo de críticas generalizadas da comunidade escolar, especialmente, porque no 3º ano os estudantes intensificam a preparação para os vestibulares.

Os itinerários formativos foram compostos por componentes curriculares semestrais obrigatórios e optativos, (sendo 6 componentes escolhidos pela escola dentre 16 opções). As aulas de projeto de vida continuam sendo ministradas, ao longo de todo o Ensino Médio. Além disso, foram adicionadas aulas de Educação Socioemocional. A ementa desses componentes curriculares consistia, principalmente, em habilidades a serem desenvolvidas, mas carecia de detalhes específicos e muitos deles sequer possuíam material de apoio adequado. Durante o período de implementação, foram divulgados alguns *e-books* e cadernos temáticos para auxiliar os docentes.

Um exemplo dessa lacuna pode ser observado no componente "Laboratório de Aprendizagem", que não apresentava ementa detalhada no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021), gerando incertezas entre os professores sobre os objetivos da disciplina, uma vez que, inicialmente, só lhes foi disponibilizado o nome. Em 2022, ao ser questionada sobre a finalidade do componente, a Secretaria de Educação encaminhou um *card* informativo e afirmou que formações docentes seriam ofertadas posteriormente.

Figura 7 - Orientações para o componente curricular "Laboratório de Aprendizagem"

Fonte: Conversa em um aplicativo de conversas com a Superintendência Pedagógica da Secretaria de Educação (2022).

A formação profissional também sofreu impactos negativos. Apesar de continuar sendo uma formação técnica, foi categorizada no currículo como um Itinerário Formativo Técnico Profissional. Isso ocorreu juntamente com a subtração de componentes específicos da área de formação e a inclusão de novos temas alinhados às reformas empresariais como **Projeto de Vida Profissional**, **Habilidades Socioemocionais e Comportamento Empreendedor**, **Mídias na Educação** e **Empresa Pedagógica**. Essas mudanças resultaram em uma redução de 33% na formação específica da área profissional.

5.2 UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS PROPOSTAS PARA 2025 PELA LEI N.º 14.945/2024

Nesta seção, introduziremos brevemente a mais recente atualização da política educacional: a chamada "reforma da reforma" do Ensino Médio. Essa etapa inicial descreve como a nova reorganização curricular, prevista pela Lei n.º 14.945/2024, e com implementação, iniciada, em 2025, foi articulada no governo do Estado.

Em abril de 2023, após o retorno da esquerda à presidência, e diante dos desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio, bem como da crescente pressão popular pela revogação da contrarreforma, o governo, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), optou por abrir uma consulta pública e suspender o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias, especialmente, no que dizia respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante esse período, nas escolas, nenhuma alteração foi realizada, uma vez que a política já estava em processo de implementação, desde o início de 2022, conforme Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023b). Contudo, como alerta Daniel Cara (2023), o governo federal falhou ao não adotar medidas emergenciais nas escolas, mesmo durante o período de suspensão. Para o autor, a simples paralisação do cronograma, sem iniciativas concretas para reparar os prejuízos já acumulados pela juventude, sobretudo nas redes públicas, representou uma decisão insuficiente frente à gravidade dos efeitos do Novo Ensino Médio em vigor.

No mês de outubro, do mesmo ano, o governo federal submeteu ao Congresso o Projeto de Lei 5230/2023, que propôs uma revisão da Política Nacional de Ensino Médio do Brasil. Nessa ocasião, o deputado federal Mendonça Filho foi designado pelo presidente da Câmara para ser o relator do projeto, o que, segundo Frigotto e Oliveira (2023), foi considerado um

golpe fatal, pois Mendonça Filho ocupou o cargo de Ministro da Educação, no governo Temer, e foi um dos principais impulsionadores da contrarreforma de 2017.

A proposta original do governo restabelece as 2.400 horas anuais para a formação geral básica do Ensino Médio regular. Para o Ensino Médio Integrado, a carga horária pode variar de 1.800 a 2.100 horas, com pelo menos 800 horas dedicadas à Educação Profissional. Além disso, os itinerários formativos passam a ser chamados de "Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos", os quais combinam, no mínimo, três áreas do conhecimento. Os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas de Ensino Médio ofereçam, pelo menos, dois percursos formativos distintos. O texto também prevê que o Ministério da Educação (MEC) definirá, por meio de regulamento, parâmetros nacionais para a organização interna de cada um dos percursos de aprofundamento. Conforme o projeto original, a formação geral básica asseguraria a oferta dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte em suas múltiplas linguagens e expressões, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia, conforme Projeto de Lei nº 5.230, de 2023 (Brasil, 2023c).

Segundo Frigotto e Oliveira (2023), o governo suspendeu a aplicação da lei para realizar debates com a sociedade, todavia, tratou-se de um processo marcado por protelação e dissimulação. Em seu artigo intitulado "A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio: traição à juventude da escola pública e à nação brasileira", a proposta de substituição da Lei n.º 13.415/2017, apresentada pelo Ministério da Educação, é descrita como um remendo insuficiente que mantém a essência da reforma original. Destacam-se críticas à manutenção dos itinerários formativos, considerados deformadores, e à substituição do termo por "percursos formativos" como uma estratégia cínica.

O Projeto foi enviado para a Câmara dos Deputados, no dia 20 de março de 2024, tendo sido aprovado na forma de um substitutivo do relator e seguiu para aprovação no Senado. Na nova proposta do relator Mendonça Filho, foram identificados alguns retrocessos em relação ao projeto de lei original. Por exemplo, há a inclusão da possibilidade de ensino a distância, sob condições excepcionais, por meio de regulamentação elaborada pelos sistemas estaduais de ensino. Além disso, outra medida retroativa foi o retorno da possibilidade de contratação de professores para a Educação Profissional com base no critério de "notório saber", que havia sido removido no texto inicial. O substitutivo também eliminou a exigência obrigatória do ensino da Língua Espanhola, nos currículos, delegando aos estados a decisão de incluí-la ou não (Agência Câmara de Notícias, 2024).

No dia 31 de julho de 2024, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio. Essa nova legislação, que entrou em vigor, em 2025, modificou a Lei nº 9.394/1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogou, parcialmente, a Lei nº 13.415/2017, relacionada à reforma do Ensino Médio. O texto aprovado estabeleceu que, até o final de 2024, fossem desenvolvidas novas diretrizes nacionais para aprofundar as áreas de conhecimento e que as escolas implementassem todas as regras a partir de 2025. Para os alunos que já estavam cursando o Ensino Médio, estabeleceu-se que houvesse uma transição para as novas normas (Agência Câmara de Notícias, 2024).

No quadro a seguir, apresentamos um comparativo entre as diretrizes do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415/2017, a proposta de reformulação encaminhada pelo governo federal, por meio do PL 5.230/2023, a proposta substitutiva apresentada pelo relator Mendonça Filho e, por fim, o texto aprovado e sancionado como Lei n.º 14.945/2024.

Quadro 13 - Quadro comparativo com as mudanças do Novo Ensino Médio propostas pelo Projeto de Lei 5230/2023, proposta substitutiva aprovada na Câmara dos Deputados e Lei 14.945/2024 sancionada em 31 de julho de 2024

Pontos de alteração	**Lei 13.415/2017**	**PL 5230/2023**	**Proposta Substitutiva**	**Lei 14.945/2024**
Carga horária total do Ensino Médio	3000h	3000h	3000h	3000h
Carga horária das disciplinas obrigatórias	>1800h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)	>2100h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)
Carga horária dos itinerários formativos	>1200h	600h (ensino regular) 800h (EMI)	900h	600h (ensino regular) 800h (EMI)
Itinerário de Educação Profissional	<1800h	>1800h	>1800h	<1200h
Formação dos itinerários formativos	Específico (1 área) ou Integrado (2 áreas do conhecimento)	Percursos de Aprofundamento com 3 áreas do conhecimento.	Percursos de Aprofundamento com 3 áreas do conhecimento.	Mínimo de 2 itinerários com as 4 áreas do conhecimento
Parâmetros para criação dos itinerários	Estaduais	Nacionais	Nacionais	Nacionais, adaptados às regiões
Disciplinas obrigatórias nos 3 anos do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Todas as áreas, incluindo espanhol	Retira a obrigatoriedade.	Todas as áreas, com espanhol opcional

Pontos de alteração	Lei 13.415/2017	PL 5230/2023	Proposta Substitutiva	Lei 14.945/2024
Contratação de profissionais pelo notório saber	Permitido na Educação Profissional	Permitido em situações excepcionais, conforme regulamento.	Permitido na Educação Profissional	Permitido na Educação Profissional
Oferta de componentes da formação geral à distância	Permitido	Vedado	Permitido em situações excepcionais, conforme regulamento.	Permitido, com restrições e em caráter excepcional.
Formação Profissional intermediária	Permitida	Não permitida	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares.	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Legenda: EMI = Ensino Médio Integrado

Nesse cenário, Daniel Cara (2024) pontua que, embora as mudanças tragam avanços pontuais, a essência do modelo permanece calcada em uma visão gerencialista e fragmentada da educação, em que o aprofundamento da formação depende mais do contexto socioeconômico dos estudantes do que de garantias efetivas do Estado. Entre os retrocessos identificados, destacam-se a reintrodução da possibilidade do ensino a distância e a autorização para contratação por notório saber na Educação Profissional, pontos que não foram incorporados por Pernambuco, e a retirada da obrigatoriedade da Língua Espanhola. Tais medidas representam não apenas concessões às pressões políticas conservadoras, mas, também, uma reafirmação de lógicas precárias que, historicamente, marcam o Ensino Médio público, sobretudo, em relação à juventude trabalhadora.

De avanços, podemos notar a ampliação da carga horária destinada às disciplinas da formação geral básica, que volta a assumir papel central no currículo, especialmente, no Ensino Médio regular. A elevação de, no mínimo, 1800 horas para 2400 horas (no Ensino Médio regular) sinaliza uma tentativa de reequilibrar a balança entre a formação geral e os itinerários formativos, que haviam adquirido peso excessivo, na versão anterior da reforma. No caso do Ensino Médio Integrado, a manutenção de um intervalo entre 1800 e 2100 horas busca preservar a articulação com a Educação Profissional, respeitando, ainda que de forma limitada, a especificidade dessa modalidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à nacionalização dos parâmetros para a criação dos

itinerários formativos, com adaptações regionais. Se por um lado, isso pode indicar um maior controle e coerência pedagógica, entre os estados, por outro, acende o alerta para possíveis limitações à autonomia das redes de ensino em atender às demandas e identidades locais, especialmente, em contextos de forte desigualdade regional, como é o caso da realidade brasileira. Quanto à formação dos itinerários, a exigência de contemplação de todas as áreas do conhecimento, na escola, representa um avanço frente à limitação curricular promovida anteriormente, porém, essa medida pode continuar forçando os jovens a realizarem escolhas prematuras. A nova legislação mantém pontos controversos como o reconhecimento de experiências extraescolares, que pode favorecer a validação informal de competências sem, necessariamente, garantir uma formação técnica estruturada e de qualidade.

Em Pernambuco, após a promulgação da Lei 14.945/2024, o governo estadual anunciou a reformulação do currículo do Ensino Médio da rede pública, com início previsto para 2025. O processo foi iniciado com reuniões entre gestores escolares e a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), e, em outubro de 2024, foi aberta uma consulta pública voltada a professores e gestores da rede estadual, por meio de formulário, enviado por e-mail institucional. No entanto, mais uma vez, os estudantes não foram ouvidos, o que reitera o padrão verticalizado de construção curricular já denunciado.

Em janeiro de 2025, as novas matrizes curriculares foram oficialmente divulgadas. Posteriormente, o governo divulgou o resultado da consulta pública. A divulgação ocorreu em grupos de *whatsapp* da Gerência Regional e Secretaria de Educação.

Dando continuidade ao comparativo das matrizes curriculares, apresentado na subseção anterior, a seguir, expomos as matrizes, em vigor, a partir de 2025. Conforme previsto na legislação federal, foram estabelecidas matrizes de transição para os estudantes que, nesse ano, já se encontravam matriculados, no 2º ou 3º ano do Ensino Médio, garantindo adequações progressivas à nova estrutura curricular.

A matriz apresentada, na Figura 7, será implementada progressivamente no ciclo 2025–2027, aplicando-se, inicialmente, apenas aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em 2025. Sua aplicação plena ocorrerá apenas, em 2027, quando essa primeira turma concluirá o ciclo. Em seguida, apresentamos as matrizes de transição para os estudantes dos 2ºs e 3ºs anos.

Figura 8 - Matriz Curricular ciclo 2025-2027 após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **1º ano 2025**

		Áreas do conhecimento / Componente curricular	Unidades Curriculares	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total	CH Total (h/a/50min)	CH Total (h/r)
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB) **2400 h/a**		Linguagem e suas Tecnologias	Arte	1	1	1	**3**	120	100
			Língua Portuguesa	4	4	4	**12**	480	400
			Língua Inglesa	2	2	2	**6**	240	200
			Educação Física	1	1	1	**3**	120	100
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	**12**	480	400
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	2	**6**	240	200
			Química	2	2	2	**6**	240	200
			Física	2	2	2	**6**	240	200
		Ciências Humanas e Sociais aplicadas	História	2	2	2	**6**	240	200
			Geografia	2	2	2	**6**	240	200
			Filosofia	1	1	1	**3**	120	100
			Sociologia	1	1	1	**3**	120	100
				24	**24**	**24**	**72**	**2.880**	**2400**
Itinerário de Formação Técnica e Profissional	**Área de Integração BNCC/CNCT 900 h/a**	Letramento Linguístico		2	2	2	**6**	240	200
		Lógica Matemática e STEM (Ciência, Tecnologia e Matemática)		2	2	2	**6**	240	100
		Criatividade e Inovação		1	1	1	**3**	120	100
		Eletiva		1	1	2	**4**	160	133,33
		Projeto, Trabalho e Sociedade (PTS)		1	1	1	**3**	120	200
		Atividades Complementares		2	1	2	**5**	200	166,66
				9	**8**	**10**	**27**	**1.080**	**900**
	Componentes Curriculares Comuns ao Eixo 300h	Introdução à Gestão e Negócios		2	2	2	**6**	240	200
		Informática Aplicada aos Negócios Digitais		1	2	-	**3**	120	100
				3	**4**	**2**	**9**	**360**	**300**
	Componentes Curriculares Específicos do Curso 900h/a	Introdução à Administração		3	-	-	**3**	120	100
		Fundamentos de Logística, Produção, Material		3	-	-	**3**	120	100
		Gestão de Pessoas		3	-	-	**3**	120	100
		Economia e Mercado		-	3	-	**3**	120	100
		Contabilidade e Custo		-	3	-	**3**	120	100
		Marketing e Vendas		-	3	-	**3**	120	100
		Administração Financeira		-	-	3	**3**	120	100
		Legislação Empresarial		-	-	3	**3**	120	100
		Gestão da qualidade		-	-	3	**3**	120	100
				9	**9**	**9**	**27**	**1.080**	**900**
		Carga horária EPT							
				45	**45**	**45**			
		CARGA HORÁRIA TOTAL EPT							
		TOTAL						**5.400**	**4.500**

Fonte: Matriz curricular do ciclo 2025-2027 divulgada pela Secretaria de Educação por e-mail em janeiro de 2025

Figura 9 - Matriz Curricular de transição após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **2º ano 2025**

Área	Áreas do conhecimento / Componente curricular		Unidades Curriculares	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total	CH Total (h/a/50min)	CH Total (h/r)
Base Nacional Comum Curricular	Linguagem e suas Tecnologias		Arte	1	1	1	3	120	100
			Língua Portuguesa	5	5	5	15	600	500
			Língua Inglesa	1	1	1	3	120	100
			Educação Física	1	1	1	3	120	100
	Matemática e suas Tecnologias		Matemática	5	5	5	15	600	500
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Biologia	2	2	2	6	240	200
			Química	2	2	2	6	240	200
			Física	2	2	2	6	240	200
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas		História	1	2	2	5	200	166,66
			Geografia	2	2	2	6	240	200
			Filosofia	2	1	-	3	120	100
			Sociologia	-	1	1	2	80	66,66
				24	25	24	73	2.920	2400
Carga horária vivenciada no ano =				960	1.000	960		2.920	2.433,33
Carga horária em hora relógio				800	833,33	800			
Itinerário Formativo Área do Conhecimento	Letramento Linguístico			-	1	2	3	120	100
	Lógica Matemática e STEM			-	1	2	3	120	100
	Aprofundamento Obrigatório			2	-	1	3	120	100
	Eletivas			2	1	1	4	160	133,33
	Projeto de Vida (1° ano) Projeto , Trabalho e Sociedade(PTS) (2° e 3° anos)			2	2	2	6	240	200
	Atividades Complementares			3	-	1	4	160	133,33
				9	5	9	23	920	766,66
Formação Básica para o Trabalho	Metodologia da Pesquisa			1	1	-	2	80	66,66
	Introdução as TICs			1	2	-	3	120	100
	Educação Sustentável (1ºano) Criatividade e Inovação (2°º ano)			1	2	-	3	120	100
	Design Thinking e Pensamento Computacional			1	2	-	3	120	100
	Atividades Complementares EPT (1° Ano)			6	-	-	6	240	200
				10	7	-	17	680	566,66
Formação Técnica e Profissional	Componentes Curriculares Comuns ao Eixo	Introdução à Gestão e Negócios		1	-	-	1	40	33,33
		Informática Aplicada aos Negócios Digitais		1	-	-	1	40	33,33
	Componentes Específicos do Curso Técnico	Introdução à Administração		-	2	-	2	80	66,66
		Economia e Mercados		-	2	-	2	80	66,66
		Legislação Empresarial		-	2	-	2	80	66,66
		Contabilidade e Custos		-	2	-	2	80	66,66
		Gestão de Pessoas		-	-	2	2	80	66,66
		Fundamentos de Logística, Produção e Materiais		-	-	2	2	80	66,66
		Administração Financeira		-	-	2	2	80	66,66
		Jogos Empresariais		-	-	1	1	40	33,33
		Marketing e Vendas		-	-	3	3	120	100
		Gestão da Qualidade		-	-	2	2	80	66,66
		Subtotal		2	8	12	22	880	733,33
				45	45	45		5400	4500
		CARGA HORÁRIA TOTAL EPT							
	TOTAL							5400	4500

Fonte: Matriz curricular de transição divulgada pela Secretaria de Educação por e-mail em janeiro de 2025.

Figura 10 - Matriz curricular de transição após reformulação do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração) – **3º ano 2025**

Área	Áreas do conhecimento / Componente curricular	Unidades Curriculares	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total	CH Total (h/a/50min)	CH Total (h/r)
Base Nacional Comum Curricular	Linguagem e suas Tecnologias	Arte	1	-	1	2	80	66,66
		Língua Portuguesa	5	4	5	14	560	466,66
		Língua Inglesa	1	2	1	4	160	133,33
		Educação Física	1	1	1	3	120	100
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	3	5	13	520	433,33
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	3	6	240	200
		Química	2	1	3	6	240	200
		Física	2	1	3	6	240	200
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	História	1	2	3	6	240	200
		Geografia	2	1	3	6	240	200
		Filosofia	2	-	1	3	120	100
		Sociologia	-	2	1	3	120	100
Subtotal			24	18	30	72		
Carga horária vivenciada no ano em hora aula			960	720	1.200		2.880	2.400
Carga horária em hora relógio			800	600	1.000			
Itinerário Formativo 1 Área do Conhecimento	Eletivas		2	4	-	6	240	200
	Projeto de Vida		2	2	-	4	160	133,33
	Aprofundamento Obrigatório		2	4	-	6	240	200
	Aprofundamento Optativo		-	2	-	2	80	66,66
	Atividades Complementares		3	3	-	6	240	200
	Subtotal		9	15	-	24	960	800
Formação Básica para o Trabalho	Metodologia da Pesquisa voltada à Elaboração de Projetos		1	-	-	1	40	33,33
	Inovação Social e Científica (Criatividade e Inovação-3° ano)		1	-	1	2	80	66,66
	Design Thinking		1	-	-	1	40	33,33
	Higiene e Segurança do Trabalho		1	-	-	1	40	33,33
	Intervenção Comunitária		1	-	-	1	40	33,33
	Projeto de Vida		1	-	-	1	40	33,33
	Pensamento Computacional Lógica Matemática e STEM 3° ano (Ciência, Tecnologia e Matemática)		-	1	1	2	80	66,66
	Mídias na Educação		-	1	-	1	40	33,33
	Habilidades Socioemocionais e Comportamento Empreendedor		-	1	1	2	80	66,66
	Empresa Pedagógica		-	1	-	1	40	33,33
	Atividades Complementares EPT		6	-	-	6	240	200
Subtotal			12	4	3	19	760	633,29
Formação Técnica e Profissional	Componentes Curriculares Específicos do Curso	Introdução à Administração	-	2	-	2	80	66,66
		Economia e Mercados	-	2	-	2	80	66,66
		Legislação Empresarial	-	2	-	2	80	66,66
		Contabilidade e Custos	-	2	-	2	80	66,66
		Gestão de Pessoas	-	-	2	2	80	66,66
		Fundamentos de Logística, Produção e Materiais	-	-	2	2	80	66,66
		Administração Financeira	-	-	2	2	80	66,66
		Jogos Empresariais	-	-	1	1	40	33,33
		Marketing e Vendas	-	-	3	3	120	200
		Gestão da Qualidade	-	-	2	2	80	66,66
				8	12	20		
		Carga horária de EPT vivenciada	-	320	480		800	666,66
			45	45	45			
		CARGA HORÁRIA TOTAL EPT						
	TOTAL						5400	4.500

Fonte: Matriz curricular de transição divulgada pela Secretaria de Educação, por e-mail, em janeiro de 2025.

Inicialmente, já se observa uma redução significativa no número de componentes curriculares cursados por ano em cada etapa do Ensino Médio. Enquanto que, na matriz de 2024, uma única turma podia cursar até 32 componentes diferentes, ao longo do ano, em 2025, esse número foi reduzido para 24, no 1º e 2º anos, e para 21, no 3º ano.

Essa diminuição decorre, sobretudo, da redução dos componentes vinculados aos itinerários formativos e da mudança na organização curricular, que passa a ser anual e não mais semestral. Esse aspecto foi avaliado positivamente por professores e pela equipe gestora, pois facilita a visualização geral da matriz, além de simplificar a distribuição da carga horária e a montagem do horário escolar. Entre os estudantes, essa mudança também foi bem recebida, por resultar em menos avaliações e permitir maior aprofundamento no conteúdo de cada componente. Apesar de a legislação federal permitir a redução da carga horária da Formação Geral Básica para até 1.800 horas no Ensino Médio Integrado, o governo de Pernambuco optou por manter as 2.400 horas previstas para o Ensino Médio regular. Essa escolha também pode ser considerada positiva, haja vista que a medida buscou não comprometer a base comum em função da integração técnica.

Outra mudança relevante diz respeito à ausência da escolha individual dos itinerários formativos por área do conhecimento, prevista na nova legislação federal, mas não efetivada na prática em Pernambuco. Os itinerários passaram a ser compostos por componentes comuns a todos os estudantes, sob a denominação de “Integração BNCC e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)”. Esse ponto demanda uma análise mais aprofundada dos conteúdos efetivamente ofertados e uma escuta qualificada dos estudantes do Ensino Médio, em 2025, a fim de compreender seus pontos de vista sobre essa padronização.

Também, chama atenção a exclusão dos componentes de Empreendedorismo de todas as matrizes. Já o componente “Projeto de Vida” permanece apenas na matriz de transição destinada ao 2º ano. Podemos dizer que esses componentes foram substituídos por “Projeto Trabalho e Sociedade”, com uma proposta mais voltada às escolhas para o mundo do trabalho.

Os estudantes do 2º e 3º anos continuam a cursar componentes voltados à Formação Básica para o Trabalho (FBT), conforme previsto na matriz anterior. Já os estudantes do 1º ano passam a ter acesso, desde o início, a componentes específicos da formação profissional, além destes, também, possuem componentes específicos do eixo tecnológico, o que inicialmente podemos avaliar como positivo, por estreitar os vínculos entre formação técnica e área de interesse dos alunos, diferentemente, dos componentes mais genéricos da Formação Básica para o Trabalho. Um ponto negativo foi a não inclusão da Língua Espanhola, colocada como

opcional na legislação federal.

Outro avanço importante, em conformidade com as diretrizes da Lei n.º 14.945/2024, foi o retorno dos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a todos os anos do Ensino Médio. Ainda que a carga horária permaneça reduzida em relação à matriz de 2021 (pré-reforma), a presença contínua de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física representa uma melhoria em relação ao modelo anterior. No entanto, vale observar que esses componentes contam, na nova matriz, com apenas uma aula semanal, o que ainda impõe limites à sua efetiva consolidação no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços apontados em relação à Lei n.º 13.415/2017, o debate em torno da reformulação do Novo Ensino Médio evidencia, mais uma vez, o cenário de tensão e disputa na política educacional brasileira. A nova legislação, sancionada, em 2024, como Lei n.º 14.945, foi aprovada na forma de um substitutivo que, embora tenha incorporado mudanças pontuais, manteve elementos estruturantes da contrarreforma anterior. A permanência dos itinerários formativos, ainda que rebatizados, continua a fragmentar a formação geral básica, gerando incertezas quanto à qualidade da formação integral e à equidade entre redes públicas e privadas.

O discurso da "vitória possível", como argumenta o professor Fernando Cássio (2024), revela as limitações políticas, enfrentadas pelas esquerdas e movimentos sociais, diante do risco de novas polarizações e ataques institucionais. Essa postura moderada implica em consequências, entre elas, o comprometimento do direito à educação de qualidade e o enfraquecimento do Ensino Médio Integrado como proposta emancipadora. Frigotto e Oliveira (2023) reforçam essa perspectiva, ao apontarem que a nova formulação mantém o esvaziamento da educação pública e técnica, desconsiderando avanços históricos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012.

Nesse contexto, é possível afirmar que a "reforma da reforma" altera a lógica estrutural da reforma de 2017, mas não o suficiente. Ainda que busque reparar distorções, sua efetividade é limitada pela ausência de ruptura com os fundamentos mercadológicos que orientaram a proposta anterior. A não revogação integral da Lei n.º 13.415/2017 deixa em aberto a continuidade de uma educação orientada por interesses externos à realidade da escola pública, tecnicista, desiguais e pouco democrática.

É notório, portanto, que a nova legislação continuará impactando de forma mais intensa os filhos e filhas da classe trabalhadora, maioria nas escolas públicas brasileiras. O Novo Ensino

Médio segue sendo reformulado sem uma escuta ampla e real das juventudes, mantendo um caráter verticalizado e tecnocrático. Assim, encerramos esta seção reafirmando a importância de considerar as experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar, não apenas como dados empíricos, mas como formas legítimas de conhecimento e produção de políticas públicas, por isso, na subseção seguinte, buscou-se evidenciar opiniões e vivências dos estudantes com tais mudanças.

6 NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

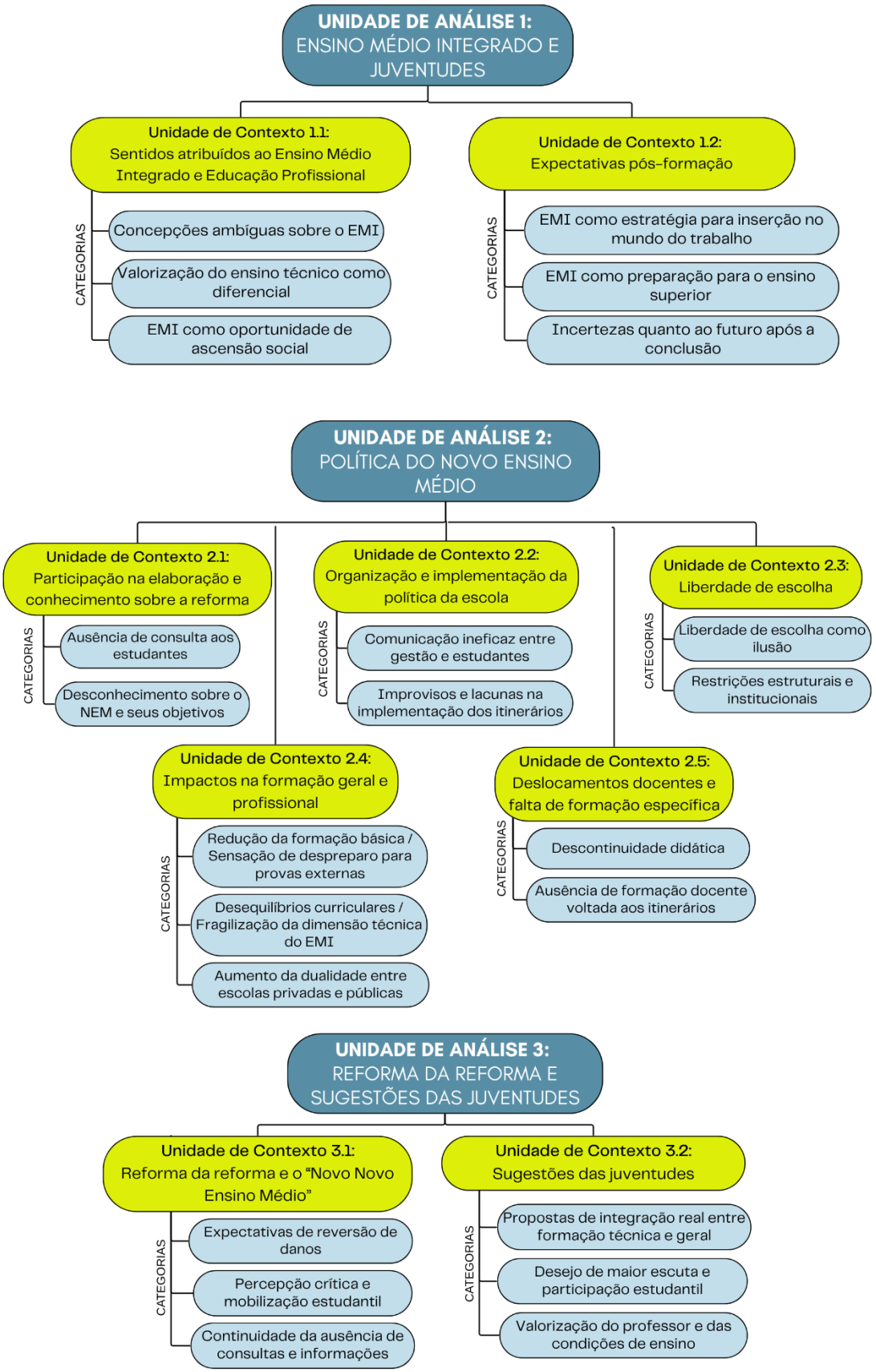
Ao final do ano de 2024, o Novo Ensino Médio chegou ao seu terceiro ano de implementação nas redes públicas de ensino em todo o país. Em Pernambuco, os estudantes da rede estadual, incluindo os matriculados nas Escolas Técnicas Estaduais, vivenciaram integralmente essa etapa, conforme os preceitos definidos pela Lei nº 13.415/2017.

Após evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio, no Brasil, e, em Pernambuco, além de compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais, esta seção direciona o foco para o nosso campo de pesquisa e para os sujeitos diretamente impactados pela política: os estudantes. O objetivo é explorar e analisar suas percepções quanto à vivência escolar, após a adoção desse novo modelo, identificando os impactos das mudanças em suas trajetórias de formação acadêmica e pessoal, além de investigar os sentidos e desafios que emergem com essa reorganização curricular.

Foram realizados encontros com três grupos focais, entre os meses de outubro de 2024 e fevereiro de 2025, totalizando onze participantes, distribuídos entre os três anos do Ensino Médio, sendo: três estudantes do primeiro ano, cinco estudantes do segundo ano e três estudantes do terceiro ano de 2024. Esses jovens foram identificados, ao longo da seção, com nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, para preservação da sua identidade.

A análise dos dados foi conduzida com base em categorias analíticas formuladas *a priori*, a partir do referencial teórico e dos objetivos da investigação, e de categorias que emergiram das falas dos estudantes durante a realização dos grupos focais. A estruturação das seções da análise foi orientada pela metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir da delimitação de três grandes unidades de análise, que se desdobram em unidades de contexto e categorias. As unidades de registro, que consistem nas falas dos estudantes, foram evidenciadas e exploradas no desenvolvimento das análises. A seguir, apresentamos a articulação entre esses elementos que organizaram a formação das seções de análise, por meio do Mapa de estruturação com base na análise de conteúdo:

Figura 11 - Mapa de análise do conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Sendo assim, foram considerados nas subseções seguintes a distribuições estabelecidas por meio desse mapa de análise.

6.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDES[9]: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para dar início à análise das percepções dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio Integrado, partimos da compreensão dos sentidos atribuídos pelos jovens a essa etapa e à modalidade de ensino vivenciadas nas Escolas Técnicas Estaduais. A escolha desse ponto de partida se justifica pelas motivações expressas, na escolha pela ETE, que revelam expectativas de futuro e projetos de vida e também as formas pelas quais esses sujeitos percebem o papel da escola em suas trajetórias. Olhar para o que move esses jovens a escolherem esse caminho nos ajuda a compreender como eles enxergam o Ensino Médio Integrado, o que esperam dele, o que valorizam e o que contestam. Em seguida, examinamos as expectativas que projetam para o período pós-formação, analisando como essa vivência influencia seus planos para o mundo trabalho, continuidade dos estudos e realização pessoal.

6.1.1 Motivações para estudar em uma Escola Técnica Estadual: por que escolher o EMI?

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ofertado pelas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, representa para muitos jovens da classe trabalhadora uma alternativa de acesso a uma formação mais sólida e com melhores condições de ensino. Para além da formação técnica, a escolha por essas instituições se vincula à busca por uma escola pública gratuita, com estrutura mais completa, estabilidade de docentes e um ensino reconhecido socialmente. Ao serem questionadas sobre as motivações para estudar em uma Escola Técnica Estadual, as jovens Alice (2º ano) e Bheatriz (1º ano) expressam esse desejo por qualidade no ensino, na atuação docente, nas facilidades de acesso e na promoção de um ensino capaz de potencializar oportunidades ao longo da vida:

[9] A categoria juventude é compreendida, neste trabalho, como uma construção social, histórica e cultural, que não se restringe apenas a uma faixa etária, mas resulta de processos de significação produzidos socialmente ao longo do tempo. Assim, ser jovem corresponde a uma condição social atravessada por variáveis como classe, gênero, território e cultura, assumindo sentidos diversos conforme os contextos históricos e as posições ocupadas pelos sujeitos nas estruturas sociais (Abramo, 2005; 1997).

> O meu motivo de vir pra cá foi porque **eu buscava um ensino melhor e que fosse acessível pra mim.** Eu não tinha condição de pagar uma instituição mais cara [...] E **a gente sempre olha pros ensinos médios integrados, tanto pro IFPE como pro ETE, que tem um ensino mais elevado que os outros.** Então, **quando eu entrei aqui, eu buscava isso** (jovem/estudante Alice - 2º ano).

> Eu acho que, quando a gente entra aqui, a gente pensa não só no agora, **a gente pensa no futuro, a gente entra vendo o futuro a longo prazo**. É difícil o Ensino Médio integral, porque dentro de uma sala são várias personalidades diferentes. Uma coisa que eu senti muito é que os professores respeitam a gente aqui. Eu me dei muito bem com os professores. **Ter professor com doutorado, aqui, é muito bom, também, porque sabe que é uma coisa mais avançada do que escola pública sem ser técnica** (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).

As falas das estudantes revelam que o Ensino Médio Integrado é percebido como uma via de ampliação das oportunidades, especialmente, entre jovens das classes populares. Isso decorre de essa fase ser decisiva para que os estudantes possam despertar o desejo pela construção de novos saberes e de conhecer as diversas possibilidades de caminhos, que podem percorrer, ao longo de sua trajetória.

De acordo com Ciavatta (2014), o EMI é expressão de um projeto político de formação omnilateral, no qual trabalho, ciência e cultura se articulam para romper com a dicotomia entre saber técnico e saber acadêmico. A autora propõe que essa integração das dimensões estruturantes da vida possa oferecer uma educação crítica e transformadora para os filhos da classe trabalhadora: o "trabalho, a ciência e a cultura constituem os pilares da formação omnilateral. Não se trata de preparar apenas para o mercado, mas de integrar o fazer ao pensar, promovendo uma formação humana integral" (Ciavatta, 2014, p. 189). O que está em disputa é o direito à educação de qualidade e à superação da fragmentação entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, ainda, tão presente nas estruturas escolares. Na prática, quando atribuída essa necessidade de superação de fragmentação e da garantia a uma educação de qualidade, é possível afirmar que, como observam Drabach (2018) e Tenório (2022), persistem desafios: currículos fragmentados, políticas públicas descontínuas, infraestrutura desigual.

As ETEs, inseridas na terceira posição da hierarquia educacional, proposta por Moura (2014)[10], apresentam avanços frente às escolas propedêuticas, mas, ainda, se distinguem em recursos e prestígio da Rede Federal e das escolas privadas. No entanto, ainda que as ETEs estejam distantes do ideal de escola omnilateral, elas representam, na vivência dos estudantes,

[10] Moura (2014) destaca que no Ensino Médio o tipo de escola, a forma e o conteúdo variam conforme uma "hierarquia socioeconômica", resultando na divisão em pelo menos cinco grupos: 1. Escolas privadas; 2. Rede Federal de Educação Profissional; 3. Redes estaduais de Educação Profissional; 4. Ensino Médio público propedêutico e 5. Milhões de jovens que não estão matriculados em nenhuma rede.

uma tentativa concreta de acesso a um ensino mais completo. Como resumem os jovens Jojo (2º ano), Reynan (2º ano), Camile (2º ano) e Liliane (3º ano):

> Quando me inscrevi na ETE, não foi nem pelo curso, **foi mais por conta da estrutura da escola**, que querendo ou não, **é uma escola mais privilegiada dentro do governo,** ou seja, o curso que eu faço, curso de administração, não é um curso que me interessa muito, entretanto, todavia, por conta da rede de ensino que a escola proporciona, matérias, professores, **mesmo com algumas falhas, ainda continua muito melhor do que escolas regulares** [...] várias escolas da rede estadual que estão tendo esse projeto do EREM, que é do Ensino Médio Integrado, não tem estrutura nenhuma para fazer, inclusive, a **nossa escola, ela ainda peca em alguns aspectos do ensino integrado, todavia, em comparação às outras escolas, ela continua sendo melhor**, ou seja, **em preocupação ao meu ensino e o que eu vou aprender para o meu futuro essa escola, era a melhor que tinha**. Não foi pelo curso técnico e, sim, pelo ensino que a escola está disponibilizando (jovem/estudante Jojo - 2º ano).
>
> **Buscava um ensino melhor e de qualidade e que eu não precisaria pagar**. Eu repeti pra vir pra cá no primeiro ano e lá, (na escola anterior – EREM), o ensino era muito, muito fraco [...] Eu tinha aulas de física, que era toda prova, eu gabaritava e **aqui eu tenho dificuldade, com isso, por conta desse choque de realidade de ensino ser mais difícil. Eu vim de uma escola onde, durante os 4 bimestres, eu tenho certificado de melhor aluno e, quando eu entrei aqui, eu sou apenas um aluno mediano** (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> Eu também comecei a me convencer a vir pra cá por causa do curso também que eu me interessava muito pelo curso de administração e me atraiu muito e aqui realmente **a visão mudou totalmente porque como o pessoal disse, realmente mostra mais qualidade do que as outras escolas que eu já conheci** (jovem/estudante Camila - 2º ano).
>
> No começo, devido à minha situação social e financeira, eu não tinha muito conhecimento de mundo. Pra ser sincera, eu não sabia nem o que era estudar integral [...] **O que me levou a escolher aqui foi a questão da distância na minha casa e do curso aqui ser algo que eu tenho mais afinidade** (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

Esses relatos demonstram a expectativa da construção de um futuro qualificado, a partir das diretrizes de uma escola diferenciada e gratuita na rede pública. Os jovens Jojo, Reynan e Camile compactuam que há diferenças qualitativas, dentro da própria rede, e usufruir delas aprimora a as condições de aprendizagem para o amplo desenvolvimento deles. O ingresso na ETE é vivenciado como uma transição para uma escola mais exigente e estruturada, o que gera orgulho. A qualidade do ensino aparece como critério central na decisão pela escola, mesmo quando o curso técnico ofertado não está diretamente ligado aos interesses dos jovens.

Como afirmam Sales e Vasconcelos (2014, p. 77), o Ensino Médio Integrado passa a representar "um lugar onde o presente da juventude está articulado ao seu futuro", ainda que esse futuro seja incerto e atravessado por obstáculos sociais e econômicos.

As comparações entre as ETEs e as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) são recorrentes nos relatos dos estudantes. Embora ambas integrem o Programa de Educação

Integral de Pernambuco e pertençam a mesma rede pública, as experiências vividas por seus alunos revelam uma hierarquia interna no próprio sistema educacional, gerando uma espécie de "elitização" das escolas técnicas entre os jovens das camadas populares. Essa diferenciação configura uma subdivisão que expressa contradições do próprio modelo de Ensino Médio Integrado, ao tensionar a promessa de democratização do acesso com as barreiras objetivas impostas pelas desigualdades sociais e pelas mediações institucionais de seleção e permanência.

De modo geral, o ingresso nas ETEs exige aprovação em processos seletivos, o que já filtra o público que consegue acessar essas vagas, frequentemente composto por jovens com melhores condições escolares prévias, maior apoio familiar e acesso a estratégias de preparação. Como indicam dados da PNAD Contínua Educação 2023, apenas 18,4% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam cursos de ensino médio com formação técnica no Brasil, sendo a maioria pertencente às classes sociais intermediárias da população (Brasil, 2023d). Essa limitação se soma ao próprio cenário de desigualdades estruturais, em que, segundo a mesma pesquisa, cerca de 30% dos jovens dessa faixa etária já estão inseridos precocemente no mercado de trabalho ou em condição de vulnerabilidade socioeconômica, dificultando o acesso e a permanência na educação de tempo integral.

Como se pode observar, as estudantes Vitória e Stephanie demonstram sua criticidade em relação à carga horária praticada entre as diferentes escolas estaduais, demonstrando que a que estão inseridas, atualmente, proporciona o cumprimento dos horários propostos e maior estabilidade docente.

> [...] sem contar que na maioria das escolas que eu estudei, por exemplo, era muito horário de aulas vagas. Então, **o horário era para ter aula, mas nunca tinha aula. E, aqui, isso não acontece** (jovem/estudante Vitória - 1º ano).

> [...] Escolas que eram para largar de 5 horas, largava de 3 horas porque não tem professor. Aí, **aqui, pelo menos, a gente tem isso certinho de ter os professores todas as aulas** (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).

A constância nas aulas e a presença de professores são valorizadas como elementos de qualidade. Isso está ligado à política de educação integral, que permite dedicação exclusiva dos docentes e jornada estendida, além de não ser comum saídas antecipadas de estudantes por ausência de professores. No entanto, alguns professores relatam sobrecarga diante da exigência de substituições e coberturas emergenciais, um aspecto que merece investigação futura. A valorização dessa constância está diretamente ligada à experiência prévia de instabilidade em outras escolas da rede.

Vale ressaltar que, nesses discursos, a existência de professor, independentemente das condições de atuação dele, já se apresenta como um elemento que se diferencia das outras escolas da rede, na visão dos estudantes. Isso pode comprometer a observância dos mesmos quanto à avaliação da qualidade de atuação docente, uma vez que ter a aula já se mostra como fator de impacto para o estudante oriundo de outra escola estadual. É imprescindível ficar atento a essa visão, uma vez que um dos pontos frágeis da reforma é a questão de os docentes não necessariamente precisarem ter formações específicas, mas notório saber e disponibilidade de carga horária, fatores que podem impactar no almejado ensino qualificado e, até mesmo, no cumprimento do que se propõe o Ensino Médio Integrado.

Essa realidade da realocação docente para as trilhas formativas a partir da disponibilidade de carga horária dos docentes foi apontada como uma realidade enfrentada, em estudos recentes de Rocha *et al.* (2024) e Vicente (2024), de modo que cabe a atenção por parte dos envolvidos na realidade de Pernambuco. Concorda com Ramos (2008), ao afirmar que a integração entre ensino técnico e formação geral só tem sentido, quando acompanhada por condições reais de infraestrutura e de trabalho docente, capazes de garantir o direito à educação com qualidade social. Não se trata apenas da proposta pedagógica, mas da sua materialização nas práticas escolares.

Há que se observar que a formação técnica e os impulsos para a inserção no mundo do trabalho também surgem como diferenciais decisivos na escolha dos discentes para buscarem uma Escola Técnica Estadual, conforme expressam os jovens Clara, Vitória e Gabriel:

> **Eu queria fazer o Ensino Médio com o técnico porque a gente tem mais chance de arrumar um emprego**. Até como menor aprendiz, é mais fácil do que quem tem o Ensino Médio normal (jovem/estudante Clara - 1º ano).
>
> Exatamente isso, **o pensamento de ter o curso técnico agregado ao ensino integral. Esse que foi o principal motivo de eu querer vir [...] A qualidade do ensino é melhor** (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> E eu também **pensei na possibilidade que a escola poderia abrir**. Porque assim, é uma **escola integrada com ensino técnico, eu acho que é muito bom pra o nosso currículo** como estudante. Eu acho que **é uma carreira muito boa**. Não que a escola vá garantir que a gente tenha vontade de trabalhar, mas eu acho que conta muito (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

Ainda que os estudantes revelem motivações vinculadas à inserção profissional, é importante compreender, como analisa Frigotto (2009), que o trabalho assume uma dimensão polissêmica no processo formativo: ele é, simultaneamente, atividade produtiva, princípio educativo e mediação fundamental da constituição da vida social. Assim, embora o vínculo com

o trabalho surja como uma motivação relevante, seja pelo acesso a ocupações, seja pelo reconhecimento social associado à formação técnica, tal perspectiva não deve ser reduzida a uma visão estritamente funcional e pragmática.

Para muitos jovens, como apontam Sales e Vasconcelos (2014), a formação técnica amplia as possibilidades de vida futura, seja pelo acesso ao mundo do trabalho formal seja pela valorização simbólica de uma formação mais completa. No entanto, como alerta Ciavatta (2014), é necessário cuidado para que o EMI não seja capturado por uma lógica utilitarista, que restringe sua potência à mera preparação para o emprego. A autora defende que o ensino integrado só cumpre sua função social quando vinculado à formação humana.

Observamos que as falas reforçam a ideia de que a escolha pelo EMI não se limita à oferta do curso técnico, mas está conectada a uma série de fatores. Contudo, Silveira (2020) chama a atenção para as limitações de acesso ao modelo integral, alertando que a permanência estudantil está condicionada à possibilidade de não trabalhar. Seu estudo realizado em escolas estaduais de Ensino Médio Integrado em Pernambuco revelou que 77% dos estudantes da unidade Alfa e 84% da unidade Ômega (nomes fictícios) conheciam alguém que não pôde estudar em uma escola integral porque precisava trabalhar. Essa realidade expõe o caráter excludente de um modelo que, apesar dos avanços, não contempla a totalidade da juventude, especialmente, aquela em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, apenas 9,4% das matrículas da rede estadual correspondem ao Ensino Médio Integrado, número que sobe para 12,5%, quando incluída a rede federal (Agência Gov, 2024). Com isso, apesar de seu potencial, essa modalidade ainda está longe de atingir a maioria da juventude brasileira, que se concentra em escolas regulares com estruturas precárias, currículos fragmentados e limitadas oportunidades de formação técnica. Muitos desses jovens sequer conseguem concluir a educação básica, seja pela evasão escolar ou pela necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho para garantir a subsistência de suas famílias, tendo esse último como um enfoque que pode desvirtuar o processo formativo embasado na omnilateralidade.

Em síntese, os jovens atribuem múltiplos sentidos à escolha pela ETE. A formação técnica, a estrutura física, a qualidade dos docentes, a estabilidade nas aulas e a expectativa de ascensão são alguns dos fatores mencionados em seus discursos. Essas percepções de quem vivencia o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional diariamente reforçam a ideia de que essas instituições, mesmo com suas limitações, configuram-se como espaços de disputa e de esperança. Além disso, as diretrizes práticas, as conduções pedagógicas, o despertar do

estudante e a intervenção docente podem assegurar que haja um aproveitamento qualificado da formação e essa possa atuar como uma ponte entre a escola tradicional e a escola unitária e omnilateral que se almeja construir.

6.1.2 Projetos de vida e expectativas dos jovens após a conclusão do Ensino Médio Integrado

No contexto da juventude da classe trabalhadora, o trabalho ocupa papel central na construção dos projetos de vida, influenciando as escolhas escolares e as expectativas em relação ao futuro. Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado adquire legitimidade como uma estratégia de inserção social, não apenas pela promessa de qualificação profissional, mas por oferecer a possibilidade de continuidade dos estudos e de ampliação das oportunidades no mundo do trabalho.

Os estudantes percebem o ensino técnico não apenas como terminalidade, mas como recurso que fortalece outras escolhas futuras. Essa apropriação dos caminhos formativos aparece na fala de Vitória (1º ano), que se identifica com o curso e pretende dar continuidade à sua formação, Stephanie (2º ano), que apresenta uma transformação em suas aspirações profissionais a partir da vivência escolar na Educação Profissional, e Alice (2º ano) que, mesmo sem interesse direto na área técnica, reconhece o valor do certificado profissional como diferencial competitivo para o ingresso no mundo do trabalho e continuidade dos estudos:

> Eu escolhi o curso porque tem a ver com administração. **Eu sou a fim de ter faculdade de estética para abrir o meu próprio negócio. Eu faria também uma faculdade de administração, mas eu acho que, por já ter o técnico, não seria necessária uma faculdade de administração** para depois fazer a faculdade de estética (jovem/estudante Clara - 1º ano).

> Eu não tenho o mínimo de interesse no curso de administração, mas escolhi a escola pelo ensino. Eu optei por essa escola por ela oferecer um ensino muito melhor do que as escolas regulares [...] **futuramente eu pretendo concorrer concursos públicos, concursos militares, talvez [...] Eu pretendo ingressar na universidade** (jovem/estudante Jojo - 2º ano)

> Eu também **pretendo seguir uma dessas áreas que tem o curso envolvido também e ingressar numa universidade vai ser bom** (jovem/estudante Vitória - 1º ano).

> Eu quero cursar direito também e eu escolhi e disponibilizei para fazer o curso de ADM porque eu sabia que isso ia agregar não só na área que eu queria seguir, mas também ia agregar muito no meu currículo. **Deu um diferencial, porque você já sair daqui da escola tendo o seu certificado de conclusão de um ensino técnico já agrega demais no seu currículo e você destaca muito mais no mercado de trabalho** (jovem/estudante Alice - 2º ano).

> Eu não queria passar nas escolas sem ter um curso técnico, porque, aqui, eu vejo o meu futuro [...] **Eu entrei querendo fazer estética, mas com o curso de administração fui me apaixonando por economia e contabilidade. Então, provavelmente, eu vou seguir alguma área** (jovem/estudante Stephanie - 2º ano)**.**
>
> **Tenho três cursos que pretendo fazer: direito também, porém matemática e administração**, porque mesmo não tendo tanto contato com a base técnica, no sentido de ter poucas aulas e tal, e às vezes tem alguns assuntos que eu considero meio difíceis, mas é algo que eu me identifiquei fazendo administração (jovem/estudante Reynan - 2º ano).

Esses relatos apontam para a diversidades de trajetórias e o desejo de ascensão social no discurso dos discentes, que encontram no Ensino Médio Integrado um caminho capaz de impulsionar os rumos da vida profissional e acadêmica. Percebe-se que o investimento adequado em condições de desenvolvimento desses estudantes, ao longo dessa trajetória, pode viabilizar caminhos frutíferos, dentro de uma perspectiva de autonomia dos sujeitos. Essa visão coaduna com Kuenzer (2016), que analisa como a formação técnica, embora focada no mundo do trabalho, abre caminhos variados para os jovens, ampliando suas expectativas acadêmicas e profissionais, sem limitar-se a uma única trajetória.

Adicionalmente, observa-se como os estudantes se apresentam de forma indecisa em suas escolhas de trajetórias profissionais, demonstrando que determinadas definições que a eles são impostas durante o percurso formativo do Ensino Médio Integrado, podem acarretar em escolhas equivocadas e os prejuízos serem percebidos com longo prazo. Como destacam Pagno (2014) e Sales e Vasconcelos (2016), os jovens oriundos das camadas populares constroem seus itinerários formativos a partir de múltiplas pressões e aspirações: a necessidade de contribuir com a renda familiar, o desejo de alcançar estabilidade financeira e o sonho de ingressar no ensino superior. Esses elementos coexistem em suas decisões educacionais, frequentemente, marcadas por trajetórias não lineares.

A escolha pela ETE, nesse contexto, expressa a aposta dos jovens no potencial da escola como meio de transformação de suas condições de vida. Para muitos, o EMI à Educação Profissional representa um diferencial competitivo. Para outros, é o caminho mais próximo do ensino superior. Em todos os casos, a escola aparece como um espaço de possibilidades, mesmo quando seus limites são evidenciados nas falas dos próprios estudantes.

Kuenzer (2016) destaca que, para a juventude trabalhadora, o acesso ao conhecimento técnico não exclui o desejo de formação acadêmica, ao contrário, amplia seus repertórios e

reforça seus projetos de futuro. Assim, para além da escolha pela qualidade educacional da escola, o Ensino Médio Integrado se apresenta como um propulsor de projetos de vidas a partir de diferentes expectativas dos jovens que podem buscar o serviço público, o ensino superior, a intenção de aprender, a especialização em determinada área, dentre outros. No entanto, as questões sociais ocupam espaço prioritário na vida dos mais vulneráveis que compõem essas escolas e, por sua vez, implicam na aceleração e direcionamento de interesses mercadológicos.

Sendo assim, o maior desafio para que esses jovens sejam guiados a caminhos profícuos é a oferta de uma educação pautada em uma aprendizagem em que o indivíduo esteja apto a atuar nos diferentes contextos da vida. Essa visão mais crítica e preocupada com as limitações impostas pelo modelo integral é compartilhada por estudantes do terceiro ano. Gabriel (3º ano) reflete sobre a sobrecarga escolar e suas consequências e nos faz refletir sobre o aproveitamento do tempo pedagógico do Ensino Médio Integrado, por não atender, muitas vezes, as necessidades individuais dos jovens:

> **Eu queria muito entrar, na faculdade, depois do terceiro ano, mas a escola querendo ou não atrapalhou**, entre aspas, o nosso estudo em casa. Porque, além de ser uma escola com o ensino técnico e ser integral**, a gente passa muito tempo na escola**. Então, a escola tem muito projeto, demanda muito do nosso tempo e fica muito complicado. Então, eu penso assim, se eu não conseguir entrar na faculdade agora, eu vou tentar um cursinho ano que vem (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

Esse depoimento exprime o conflito entre o desejo dos estudantes de ingressar no ensino superior e as exigências de um currículo integral que, muitas vezes, os sobrecarrega com projetos, avaliações e uma extensa carga horária, dificultando a organização do tempo para os estudos individuais. A frustração mencionada por Gabriel mostra como o modelo, apesar de oferecer uma formação técnica e escolar integrada, pode falhar em atender às necessidades específicas de quem deseja se dedicar à continuidade dos estudos, sobretudo, quando há pouca flexibilidade para conciliar as responsabilidades acadêmicas com a preparação para os vestibulares. Este ponto também nos traz uma possibilidade interessante para pesquisas futuras.

Acrescentamos que o aumento da carga horária também foi uma preocupação relatada em estudos anteriores, pois, além de uma dedicação acentuada de tempo por parte dos estudantes, quando esse direcionamento de tempo não tem sido bem aproveitado seja porque não há infraestrutura, docente habilitado, desvio de finalidade ou, até mesmo, a partir das aprendizagens flexíveis, escolhas equivocadas podem prejudicar o engajamento do discente com o seu próprio autodesenvolvimento.

Nos discursos dos discentes Duda (3º ano) e Liliane (3º ano), são perceptíveis como as

incertezas pairam a mente e afetam o processo decisório do educando sobre os caminhos adequados para percorrer. Dúvidas como a continuidade imediata dos estudos e inserção no mundo do trabalho são algumas das que são compartilhadas:

> Eu **penso agora em já ir direto pra faculdade**. Tentar me formar, **se eu conseguir algum trabalho, eu tento**. Se eu não conseguir, também foco só na faculdade (jovem/estudante Duda - 3º ano).

> **Gostaria muito de entrar agora na faculdade, mas se não for possível, eu pretendo trabalhar.** Acho que também não vou conseguir um trabalho logo agora na área do meu curso técnico, porque é uma área que demanda muita experiência e, enfim, vai ser um pouco complicado. Mas eu pretendo trabalhar. E esse ano que vem, caso for necessário, **tentar o ano de novo pra realmente estudar e trabalhar os dois**. Eu pretendo seguir a carreira de TI. E, em todas que eu vi aqui, o que eu mais me identifiquei foi Engenharia da Computação (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

As falas refletem as análises de Ramos (2008), que destacam o papel ambíguo da formação técnica no contexto do capitalismo contemporâneo: ao mesmo tempo que amplia oportunidades e gera expectativas de ascensão social, expõe contradições estruturais que frequentemente limitam a plena realização das aspirações dos estudantes.

Nesse sentido, os achados da pesquisa revelam uma juventude que, ainda que ciente das dificuldades impostas pelos contextos socioeconômicos adversos, utiliza o Ensino Médio Integrado como estratégia de inserção profissional, continuidade dos estudos e busca por reconhecimento social. Entretanto, para muitos estudantes, a vivência no curso técnico não se traduz necessariamente em uma atuação profissional alinhada à formação recebida, sinalizando uma discrepância entre o currículo prescrito e seus interesses reais, conforme analisado por Pagno (2014).

Dessa forma, evidencia-se que os projetos das juventudes assumem formas plurais e não lineares, marcados por mudanças, reorientações e adaptações ao longo da trajetória escolar. A formação técnica, embora reconhecida como um diferencial importante no mundo de trabalho, não garante por si só a concretização das expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes. Portanto, é fundamental que o Ensino Médio Integrado seja compreendido enquanto proposta curricular e como espaço educativo voltado à escuta ativa e orientação para a construção de trajetórias que respeitem a multiplicidade de caminhos.

Em tempos de reformulação, esses percursos e vivências devem ser considerados a partir da escuta atenta da juventude, não como sujeitos receptores da política educacional, mas como protagonistas capazes de expressar críticas, elaborar propostas e reivindicar um Ensino Médio que dialogue com seus sonhos, necessidades e realidades.

6.2 POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS JUVENTUDES QUANTO À REFORMA

Dando prosseguimento à análise, após explorar as percepções e sentidos atribuídos pelas juventudes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, voltamo-nos agora à unidade de análise "Política do Novo Ensino Médio Integrado", com o objetivo de compreender como os estudantes vivenciam, percebem e se apropriam das transformações promovidas pela reforma do Ensino Médio no contexto do EMI. Esta seção busca examinar os efeitos da política educacional, a partir da perspectiva dos sujeitos diretamente impactados por ela: os jovens da classe trabalhadora. Por meio da escuta de suas vozes, investigamos como essas juventudes experienciam as mudanças institucionais, curriculares e pedagógicas implementadas sob a lógica da flexibilização e da formação por competências.

A análise foi desenvolvida a partir de cinco eixos centrais: iniciamos pela participação dos estudantes na elaboração da proposta e o grau de conhecimento que possuem sobre a reforma, avançando para as estratégias adotadas pelas escolas na organização e divulgação dos itinerários formativos e as percepções discentes sobre esse processo. Em seguida, discutimos a questão da liberdade de escolha, analisando seus limites, possibilidades e mediações institucionais. Examinamos, ainda, os impactos percebidos na formação geral e profissional, com atenção especial à redução da formação básica, seus efeitos na preparação para o ENEM e vestibulares e às consequentes questões relacionadas à dimensão técnica do ensino. Por fim, abordamos, também, as percepções dos estudantes sobre os deslocamentos docentes e a ausência de formação específica para atuar nos novos componentes.

Ao adentrar estes aspectos, buscamos refletir sobre como a política do Novo Ensino Médio tem sido materializada no cotidiano escolar e como os estudantes têm se posicionado frente às contradições que atravessam essa reforma.

6.2.1 Participação estudantil na elaboração da proposta e o conhecimento sobre o Novo Ensino Médio

Para cumprir seu papel social, as políticas públicas precisam dialogar com os sujeitos a quem se destinam. No caso da reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017, tal diálogo mostra-se, especialmente, necessário, considerando que se trata de

uma política voltada para jovens em plena formação humana, social e profissional. Outrossim, destaca-se que essa política pode alterar oportunidades de acesso, trajetórias e o encaminhamento dessa juventude.

Neste ponto, buscamos compreender em que medida os estudantes participaram, direta ou indiretamente, da construção da proposta do Novo Ensino Médio e qual o nível de conhecimento que detêm sobre seus fundamentos, intenções e desdobramentos. Ao serem questionados sobre como ficaram sabendo da mudança, muitos jovens relataram que a informação só chegou na prática, por "boatos" ou, até mesmo, relatam ter tido alguma noção prévia sobre o Novo Ensino Médio, mas de forma vaga e pouco esclarecedora:

> **Eu fiquei sabendo por boatos mesmo**. Alunos do próprio Ensino Médio dizendo, chegando pra mim e falando, olha, ano que vem, quando tiver no Ensino Médio, tu vai se prejudicar muito porque entrou matérias que não vão agregar em nada do que vocês querem [...] **essas matérias, da forma que elas foram aplicadas e principalmente nas escolas técnicas, destruíram a rede técnica toda**. É até um problema que está acima do nosso alcance, né? **Porque é uma bancada que não tem pessoas que sobrevivem, que vivem o que é a nossa realidade**. Aqui é uma bancada que não tem... Só vai por cima (jovem/estudante Jojo - 2º ano).
>
> **Ano passado eu já tinha ouvido, antes de entrar aqui, eu já tinha ouvido falar que tinha umas matérias diferentes. Mas não era nada muito concreto** (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).
>
> **Eu ouvi falar. Tipo, a eletiva, que a gente ia poder escolher. Mas aí acabou que tirou nossas bases e entrou matérias que a gente não pôde escolher** (jovem/estudante Clara - 1º ano).
>
> Eu soube mais ou menos. Tipo, começou com a reforma do Enem, que eu recebi notificação e falaram que o Enem vai mudar. Aí eu fui ver, **eu passei 40 minutos vendo um vídeo sobre as mudanças do Enem**. Aí eu fiquei tipo "tá, mas por que o Enem vai mudar?" Aí, quando eu vi o Novo Ensino Médio, aí eu, legal, proposta legal. Aí **a minha maior burrice foi acreditar que os itinerários estariam no Enem**. E, tipo, quando a gente pára pra ver que cada escola tem seu próprio itinerário, ficaria impossível o Enem ter todos esses itinerários juntos (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> **Mulher, se eu te disser que eu descobri assim, no meio de uma aula de geografia, tu acredita?** (jovem/estudante Liliane - 3º ano).
>
> **Eu fui descobrindo aos poucos, depois que estava tendo as aulas e tal**. Aí eu vi que tinha matérias a mais [...]. Aí, quando eu comecei a pesquisar, eu vi que tinha entrado no Novo Ensino Médio. **E, tipo, eu fiquei em choque**. Porque tinha muitas matérias que, tipo, eu não sabia. Eu não sabia como ia ser, o que ia acontecer com essas matérias. Aí, eu **fiquei, tipo, bastante nervosa por causa disso**. Porém, eu acho que, tipo, foi um pouco desnecessário pra gente, no primeiro ano, ter entrado já com esse choque. Porque foi o choque na vida de todo o primeiro ano. Porque a gente não sabia como que ia ser, a gente pensou que ia ter só as matérias básicas. E o curso, né? Porque a gente já entrou aqui com o curso e tal. Só que tipo, **o Novo Ensino Médio trouxe muito mais, muito mais cargas pra gente desnecessárias**. Eu achei que essas cargas foram meio desnecessárias pra gente (jovem/estudante Duda - 3º ano).
>
> Foi um **desespero** (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).

> **Eu descobri da pior forma possível, no primeiro dia de aula** [...] E aí perguntaram a um menino que ele estava na sua sala e ele falou "vocês se lascaram, porque a gente é terceiro ano agora, a gente vai continuar com as matérias básicas e vocês vão começar mais matérias que a gente nem sabia que existiam" [...] **E eu comecei a culpar a escola, porque isso ia acontecer comigo por causa da escola. Eu não sabia, eu não tinha noção que isso era no Brasil todo que estava acontecendo.** E aí foi um **choque** muito grande saber que haviam dez matérias assim. Quando eu estava na escola particular, eu já tinha feito Química e Física, Biologia. Mas aí quando a gente foi pra escola, que eu fui no sexto ano, foi pra escola pública, a gente não tinha Física, Química, Biologia, Essas Ciências (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

A escuta dos jovens demonstra que o processo de implementação do Novo Ensino Médio se deu, majoritariamente, de forma verticalizada, sem consulta efetiva aos sujeitos diretamente afetados pela reforma. Ocorre que é necessário destacar que o direito à participação estudantil está previsto em diretrizes internacionais e nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que asseguram o direito dos jovens à participação, expressão e protagonismo em espaços sociais e institucionais, incluindo a escola. E reconhecem o jovem como sujeito de direitos, inclusive, no campo da formulação e avaliação de políticas públicas.

Como alertam Goulart e Santos (2014), ao invés de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, muitas políticas públicas os tratam como alvos a serem ajustados a lógicas previamente definidas, fazendo com que se tornem "um objeto, uma vez que traços, padrões e conceitos formulam, ou melhor, prescrevem ações que visam 'incluí-lo' num processo político global" (p. 130). Nesse sentido, escutar os jovens é condição necessária para a construção de políticas que reconheçam a pluralidade de experiências e as distintas realidades que marcam o percurso da juventude brasileira, sobretudo, aquela inserida em contextos de vulnerabilidade social.

Dando continuidade, os jovens foram questionados sobre a participação na formulação da proposta do Novo Ensino Médio e todos responderam que **não participaram**. Esse dado, por si só, é significativo e dialoga com o que apontam Almeida e Hogemann (2021): a democracia participativa no Brasil ainda se vê confrontada com estruturas hierárquicas, adultocêntricas e tecnocráticas, que tendem a excluir vozes consideradas "menores", como as das crianças, adolescentes e jovens. Kamilly (2º ano) sintetiza essa ausência ao afirmar:

> Aí que é um grande problema social. **Realmente que o governo, as pessoas que estão carregadas de resolver esse tipo de coisa, não escutam quem vai ser beneficiado por isso**. Porque realmente, as únicas pessoas, obviamente, se ouvir um pouco de cada, obviamente não vai agradar a todos, mas pelo menos as pessoas vão ter a

> consciência. Ah, isso daqui foi decidido, mas não foi só pelo governo. As pessoas ouviram entraram em um consenso e, assim, foi decidido, mas da mesma forma que no Ensino Médio **disseram que teve a pesquisa, mas não**... (jovem/estudante Camila - 2º ano).

Há uma unanimidade no desconhecimento e na ausência de informações com o devido respeito àqueles que seriam os maiores impactados. Para além disso, as falas dos estudantes demonstram, mais que indignação, mas a consciência de que foram desconsideradas as possibilidades de escuta deles para a construção desse processo de mudança.

Os estudantes demonstram desconhecimento sobre a mudança e a forma abrupta com que ela foi descoberta no cotidiano escolar, reforçando que, além de não terem sido ouvidos, tampouco, foram informados de maneira adequada. A exclusão dos estudantes do debate e da formulação da política contradiz os princípios de gestão democrática do ensino, previstos na LDB (Lei nº 9.394/1996). A escola, nesse contexto, aparece mais como espaço de aplicação da norma do que como campo de construção de sentidos e de mediação crítica, o que distancia, ainda mais, os jovens da possibilidade de exercerem sua cidadania de forma ativa e consciente e, por sua vez, de abarcar tais mudanças de forma efetiva e com o propósito que se almeja.

Como apontam Dayrell, Gomes e Leão (2010), a escola brasileira, ainda, atua de maneira tímida no fomento de práticas participativas, muitas vezes, limitando-se a um espaço de reprodução de normas e currículos impostos externamente. Para os autores, a experiência escolar pode tanto contribuir para a ampliação do repertório participativo quanto reforçar a exclusão política dos jovens. Neste caso, parece contribuir para o segundo sentido. Consciente dessa conjuntura, os estudantes apresentaram críticas ao distanciamento entre representantes políticos e os estudantes da escola pública. As falas revelam a fragilidade da comunicação sobre a reforma e uma frustração com a forma como a promessa de autonomia foi substituída por imposições curriculares que, para elas, retiraram conteúdos considerados fundamentais. A palavra choque, presente nos discursos, além de revelar a surpresa, reflete também um estado emocional que mistura medo, frustração e incerteza.

Infere-se, ainda, que o deslocamento da culpa da política para a escola, presente na fala do jovem Gabriel, revela uma ausência de mediação institucional de não situar os estudantes no contexto estadual e nacional, em que ocorrem determinadas decisões. A desinformação gerou revolta, mas também o sentimento de impotência diante de uma política imposta de cima para baixo. Esses dados são significativos para reflexão de como a aplicação prática do NEM pode impactar em um processo de rejeição e desinteresse pelo estudante pela ausência de pertencimento ao processo.

Observamos nos relatos um ciclo de percepções marcadas pela surpresa, insegurança, falta de participação e sensação de abandono. Como defendem Klein e Torres (2015), a escola deveria assumir o papel de mediadora crítica entre os sujeitos e os processos sociais e políticos, possibilitando que os estudantes reconheçam seu lugar na construção coletiva de um projeto educativo. O que se descobre, no entanto, é uma escola atravessada por políticas que chegam prontas, impostas e, muitas vezes, alheias às realidades e às necessidades das juventudes.

Conseguinte, buscamos compreender a existência de conhecimento por parte dos estudantes sobre o contexto político e histórico da reforma do Ensino Médio, o qual percebemos uma lacuna significativa em relação à compreensão do momento e das condições sob as quais a Lei n.º 13.415/2017 foi elaborada e aprovada. A maioria dos jovens entrevistados reconhece não ter informações sobre esse processo, o que aponta não apenas para um déficit de comunicação institucional, mas também para o afastamento histórico entre juventude, escola e política.

> **Não, porque eu acho que na época eu tinha sete anos** (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).
>
> **Não** (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> **Eu tinha oito** (anos) (jovem/estudante Clara - 1º ano).
>
> **Foi o Temer. Entrou, entre aspas, durante o governo Dilma, porém foi assinado por Temer** (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> **Nessa época eu nem acesso à internet eu tinha direito. Foi na época de Michel Temer, num foi?** (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

A maioria dos jovens participantes do grupo focal, além de informarem não conhecerem nem terem sido consultados acerca das mudanças do Novo Ensino Médio, relatam desconhecimento sobre o contexto político e histórico que se desdobrou na implementação de tais mudanças. Enquanto alguns deles relatam serem crianças, quando das mudanças no cenário político. Também se percebe uma crítica na ausência de uma contextualização histórica e política da reforma dentro do espaço escolar.

As exceções entre os relatos aparecem com Reynan (2º ano) e Liliane (3º ano) que demonstraram ter buscado informações por iniciativa própria e fizeram referência, ao então presidente Michel Temer, como responsável pelo início de tais implementações.

Vale ressaltar que a formação geral do educando é primordial para o despertar da consciência política e o envolvimento com os contextos socioeconômicos e políticos que afetam

a sociedade. As falas remetem a um tipo de política que chega pronta, descolada de sua história, de seus conflitos e das disputas que a constituíram. A ausência de espaços formais para debater a política reforça o sentimento de impotência diante das decisões, que afetam diretamente a vida escolar e profissional dos jovens.

A limitação material exposta na fala de Liliane, demonstra que o acesso a tecnologias e redes de informação, precisa ser considerada no debate sobre participação juvenil e formação política. Como discutem Faria (2010) e Klein e Torres (2015), o distanciamento entre juventude e política não é resultado exclusivo de desinteresse, mas está atrelado a processos mais amplos de exclusão simbólica, econômica e informacional.

Nesse cenário, a escola aparece como transmissora de um currículo e como instância que falhou em promover o debate crítico e a contextualização histórica necessária à formação. Como enfatiza Dayrell *et al.* (2010, p. 239), é preciso perguntar: "em que medida o modelo de organização escolar e suas dinâmicas produzem um ambiente propício para o desenvolvimento de experiências de participação juvenil?" A resposta, à luz das falas dos estudantes, parece indicar que esse ambiente foi negligenciado. A escola, que deveria ser mediadora entre o jovem e os grandes processos sociais, assumiu, nesse caso, uma postura insuficiente diante de uma reforma que exigia, por sua magnitude e complexidade, um trabalho formativo mais intenso.

Essa ausência de mediação não se resume à falta de debates políticos em sala de aula. Ela também se manifesta na inexistência de mecanismos que estimulem a juventude a compreender as políticas educacionais como parte de um projeto maior de sociedade. Afinal, conhecer o contexto histórico da reforma não é apenas um direito dos estudantes, é condição necessária para que eles possam se posicionar criticamente diante de um modelo de ensino que impacta profundamente suas vidas. Sem esse conhecimento, o Novo Ensino Médio deixa de ser uma política pública debatida e legitimada, para se tornar apenas mais uma imposição silenciosa em meio a tantas outras que já marcaram o cotidiano das juventudes periféricas e das escolas públicas brasileiras.

A partir das falas dos estudantes e da análise contextual realizada, fica evidente a existência de silenciamentos e lacunas no processo de conhecimento e envolvimento dos jovens com o Novo Ensino Médio. A ausência de participação na elaboração da proposta, a escassez de informações sobre seus objetivos e fundamentos, além do fato de muitos só tomarem ciência das mudanças na vivência prática da escola, revelam uma política construída e implementada sem o diálogo com aqueles que mais seriam afetados por ela.

Longe de serem casos isolados, essas experiências expressam uma realidade recorrente

entre estudantes da escola pública, especialmente, nas redes estaduais, que têm sido constantemente alvo de reformas formuladas em contextos marcados pela forte influência do ideário neoliberal, como o que envolveu a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, ou seja, um cenário em que prevalecem as lógicas da eficiência, da flexibilização curricular e da responsabilização individual, em detrimento da escuta ativa e da construção coletiva. Quando os jovens são tratados como meros receptores de decisões já tomadas, seus direitos à participação, à informação qualificada e à formação crítica são fragilizados, o que enfraquece e vai de encontro aos próprios propósitos declarados da reforma.

6.2.2 Organização e divulgação dos itinerários formativos pela escola: estratégias, desafios e percepções discentes

Neste tópico, analisamos como a estrutura dos itinerários formativos foi organizada e divulgada na ETE pesquisada, bem como as percepções dos estudantes em relação a esse processo. Pretendemos compreender como a política nacional do Novo Ensino Médio tem sido apropriada e traduzida localmente, a partir das mediações feitas pelas equipes gestoras e docentes no ambiente escolar.

Essa análise não resgatará os dados sistematizados na seção que tratou sobre os "desdobramentos do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco", mas dialogará com os relatos dos estudantes para evidenciar como ocorreram as estratégias de apresentação dos itinerários e como isso pode ter impactado em suas escolhas, expectativas e experiências com a reforma. A gestão escolar, nesse cenário, assume um papel central: é ela quem realiza o elo entre a política e sua concretização, nos espaços escolares, mediando tensões, lidando com desafios estruturais e buscando caminhos para assegurar o envolvimento discente.

Dessa forma, os estudantes foram questionados como se procedeu a comunicação, organização e operacionalização dos itinerários formativos pela escola estudada e, mais uma vez, demonstraram-se alheios às medidas adotadas:

> No primeiro dia de aula **botaram a gente, todo mundo dentro do auditório**, tipo, depois da acolhida. Tipo, a acolhida foi quinta e sexta. Aí, **na segunda-feira, botaram todo mundo dentro do auditório e falou, a gente tem essa, essa, essa e essa trilha**, vocês escolhem nas áreas que vocês se identificam (jovem/estudante Reynan - 2º ano).

> No meu ponto de vista não foi algo tão legal porque a gente escolheu a nossa trilha em um ano só pra fazer ela depois de um ano. [...] **A gente era novo ainda e a gente foi se descobrindo durante o Ensino Médio** (jovem/estudante Jojo - 2º ano)**.**

> Isso foi bem claro. **A escola foi legal nesse ponto. Explicou o que era aquilo. Quando a gente ia escolher as trilhas eletivas, todos os professores que iam dar, eles entravam na sala pra explicar** (jovem/estudante Gabriel, 3º ano).
>
> **Os professores que iam dar suas trilhas e suas eletivas iam em cada sala e explicando os assuntos que ele ia dar, o que ele ia fazer em sala, como ele ia fazer**. Aí você que ficava com sua escolha, né? Em qual entrar. Mas foi muito bom (jovem/estudante Duda – 3º ano).

Enquanto os jovens Reynan e Jojo afirmam que as informações não foram devidamente compartilhadas, apontando a necessidade de uma maior organização e socialização, Gabriel e Duda asseguram que houve, por parte da gestão e professores, um esforço de articulação para divulgar os itinerários. Quanto a isso, Oliveira e Lay (2023) apontam que a atuação do gestor escolar e da equipe pedagógica tem papel importante na mediação entre a política nacional e a prática cotidiana, podendo tanto reforçar quanto mitigar os efeitos excludentes da reforma. As falas demonstram que, mesmo diante das limitações estruturais, há experiências escolares que buscam fortalecer a comunicação com os estudantes. No entanto, esse esforço ainda parece restrito a ações pontuais, muitas vezes, dependentes do engajamento individual de professores e gestores, e não de um processo institucionalizado e planejado.

. Como defendem Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), a efetividade das reformas educacionais está diretamente ligada à forma como a gestão escolar organiza e integra os diferentes sujeitos e tempos escolares em torno de um projeto pedagógico coerente. No entanto, adicionamos que se fazem necessárias condições adequadas e diretrizes de orientação, para que não fique a cargo da "criatividade" de cada equipe a forma de comunicação e implementação das políticas.

Embora a proposta do Novo Ensino Médio defenda a ampliação das possibilidades formativas, por meio dos itinerários, alguns relatos dos jovens revelam que a forma como essa organização ocorreu no contexto escolar foi marcada por limitações. A escola não envolveu os estudantes na definição dos itinerários que seriam ofertados. Seguindo orientações da Gerência Regional de Educação, a decisão sobre quais trilhas comporiam o currículo partiu da gestão e das condições materiais e profissionais disponíveis, o que é compreensível, do ponto de vista estrutural, mas contradiz a lógica de escuta e flexibilidade defendida oficialmente pela política.

Quando há espaço para a escuta e a explicação qualificada, há também mais chances de que o estudante se aproprie das possibilidades oferecidas pelo currículo. No caso do NEM, a ausência de diretrizes claras para o trabalho de orientação, somada à sobrecarga administrativa das equipes gestoras, dificultou a criação de espaços efetivos de escuta e reflexão entre os

jovens. Como destaca Saraiva (2024), o Novo Ensino Médio reorganizou o tempo e os sujeitos da escola, exigindo da gestão maior articulação entre as dimensões pedagógica, administrativa e política do trabalho escolar. Nesse contexto, compreender como os itinerários foram comunicados e operacionalizados, por meio das falas dos estudantes, permite entender o alcance e as fragilidades da implementação, especialmente, no que diz respeito à democratização das escolhas e à construção de um percurso formativo coerente com os interesses juvenis.

A observação do jovem Jojo diz respeito à organização curricular, que previu a inserção dos componentes específicos de cada itinerário formativo apenas a partir do 2º ano, assim como os componentes técnicos do curso. No entanto, esse momento de escolha extrapola a autonomia da escola, já que, por orientações da Gerência Regional e da Secretaria de Educação, foi necessário antecipar a definição desses percursos para o início do 1º ano, o que resultou em um descompasso entre o momento da decisão e a vivência efetiva das trilhas escolhidas.

O sentimento de imaturidade frente à decisão de um percurso formativo aponta uma tensão importante da reforma: a antecipação da escolha em um momento em que os estudantes ainda estão em processo de adaptação e construção da própria identidade escolar e profissional. Essa percepção é aprofundada por outra fala de Jojo:

> E teve matérias que a gente aprendeu no primeiro ano, **a gente não fazia a mínima ideia do que existia no mundo e a gente foi vendo, ao longo do ano, quais matérias a gente se identificava mais** (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

Esse trecho revela que a experiência concreta com os componentes curriculares poderia ter sido uma oportunidade mais adequada para guiar escolhas futuras, e não o contrário. O modelo atual, ao inverter essa lógica e exigir uma decisão precoce, gerou distanciamento ou rejeição às trilhas escolhidas sem conhecimento prévio. Como indicam Borrego, Vilela e Azevedo (2024), o tempo e o acompanhamento pedagógico são elementos decisivos para que a escolha dos itinerários seja de fato significativa e coerente com os interesses juvenis. Os autores também chamam atenção para a ausência de ações sistemáticas de orientação vocacional e pedagógica nas escolas, o que compromete a construção de percursos formativos coerentes com os projetos de vida dos jovens.

A própria ideia de que os jovens já estariam prontos, no início da adolescência, para tomar decisões com impacto direto em seu futuro, esbarra nas contradições do sistema educacional brasileiro. Conforme analisam Lima, Monteiro e Santos (2024), o Novo Ensino Médio, ao ser gestado sob forte influência do ideário neoliberal, responsabiliza o estudante por

escolhas que deveriam ser mediadas por políticas públicas de apoio e equidade, transferindo a ele a carga do sucesso ou fracasso de seu percurso. Esse deslocamento da responsabilidade para o indivíduo, desconsiderando as condições concretas em que ocorrem essas escolhas, reforça desigualdades históricas no sistema educacional.

6.2.3 Liberdade de escolha dos itinerários formativos: limites, possibilidades e mediações institucionais

A liberdade de escolha dos itinerários formativos foi uma das principais promessas que acompanharam a reforma do Ensino Médio. Em propagandas institucionais, essa mudança era apresentada como uma forma de tornar a escola mais interessante, conectada aos desejos dos estudantes e à construção de seus projetos de vida. Todavia, na opinião dos próprios jovens, percebemos que essa ideia de escolha livre se mostra bem mais complexa e, muitas vezes, distante da realidade escolar. Na fala de Reynan (2º ano), por exemplo, essa contradição já aparece de forma direta:

> [...] eu acho que o grande problema no Ensino Médio é como tá sendo colocado. Porque se a gente pega, tipo assim, uma teoria "nossa, meu filho pode escolher o que ele vai estudar durante suas aulas da semana, então, não vai ficar aquilo cansativo na escola e tal". Porém, **chega e não é a gente que escolhe. É tipo, tem lá e pronto você vai querer fazer isso, isso ou isso? É, mas eu não me identifico com nenhuma das áreas. Então, problema. Escolhe um aí, entra e tu domina as aulas**. Quando a gente vai ver, tem 16 itinerários na proposta, mas na prática cada escola tem um número limitado e pronto (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> Inclusive, eu não consegui escolher a que eu queria. Aí, eu fiquei na trilha de exatas, porque foi a que sobrou. Aí, **eu me desesperei**. E teve professora que não era de exatas, era de humanas. Enfim, eu gostei de novos aprendizados, mas mesmo assim não foi o que eu queria. **As escolhas eletivas mesmo eram um desespero pra internet pegar gente chorando porque não conseguiu escolher** (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).
>
> Eu tenho uma dificuldade em matemática, mas sou muito bom na área de biologia, que é muito difícil, então eu queria ir pra área que eu gostava [...] **E eu acabei indo pra nenhuma das duas, eu acabei indo pra uma área que eu não gostava, eu não gostei** [...] **A gente só podia trocar de comunicação com a saúde, se alguém de saúde quisesse ir pra comunicação**. Por uma parte foi [...] sorte. Foi limitado pela quantidade de vagas. Só conseguia quem fosse mais rápido [...] No primeiro semestre eu tentei ir pra Saúde, mas eu não consegui, porque já tinha completado a quantidade (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

O discurso da autonomia esbarra nas limitações de oferta, nas vagas restritas e, principalmente, na ausência de escuta prévia dos interesses dos estudantes. Ainda, segundo o

jovem Reynan, o Currículo de Pernambuco oferecia 16 itinerários na proposta oficial, mas na prática só estavam disponíveis 4 opções de escolha na escola. Isso mostra como a liberdade se torna, muitas vezes, apenas simbólica, o que Fávero, Centenaro e Santos (2023) caracterizam como um discurso falacioso, alinhado à lógica das reformas neoliberais na educação. A insatisfação com a desconexão entre proposta e realidade também é evidente na fala de Stephanie (2º ano), que descreve como o momento de escolha virou um verdadeiro caos.

Essas experiências se intensificaram no 2º ano, momento em que os estudantes passaram a cursar os componentes específicos de seus itinerários. A escola, percebendo que muitos alunos não estavam satisfeitos com a trilha inicialmente escolhida no 1º ano, realizou um novo processo de seleção para tentar readequar as escolhas. No entanto, mesmo com o aumento do número de vagas em algumas turmas, chegando a ultrapassar o limite de 45 estudantes por sala, muitos ainda não conseguiram migrar para a trilha de interesse, conforme pôde ser observado na fala de Gabriel (3º ano), demonstrando a frustração com o que esperava.

Esse dado mostra como, mesmo com tentativas institucionais de flexibilização, a lógica da escassez continua operando como barreira. As trocas de itinerário estavam condicionadas à desistência de outros estudantes, transformando o processo em uma espécie de "troca por permuta", distante de uma escolha genuína e democrática.

Já no ano de 2024, a escola optou por não realizar mais a escolha de itinerário no 1º ano. A definição das trilhas ficou adiada para o 2º ano, com o argumento de que os estudantes teriam mais tempo para amadurecer suas decisões. Essa mudança também impactou o presente estudo: os estudantes entrevistados do 1º ano não opinaram com profundidade sobre a escolha dos itinerários, já que ainda não haviam passado por esse processo. Mesmo assim, as jovens Clara e Vitória afirmam que seria interessante conseguir escolher uma área de interesse:

> Seria muito bom, porque vamos dizer que ela quer estudar Direito, mas eu quero estudar Gastronomia. Então **vai ter matéria que vai caber muito pra ela, tipo Filosofia, mas para mim que quero Gastronomia, querendo ou não, não vai ter tanta necessidade** (jovem/estudante Clara - 1º ano).
>
> A proposta inicial era boa, porém **na prática não houve o que foi prometido**. Principalmente, eram matérias que desgastavam a gente, porque a gente tinha que estudar, mas tinha que fazer as atividades e ocupar o tempo tirando a nossa mente do mais importante (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> Uma democracia pra gente, **mas é uma democracia falsa, porque é uma democracia limitada**. **A gente não escolhe o que quer. É a democracia que dá, vocês têm essas escolhas, escolham entre essas aí** (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

As críticas dos estudantes reforçam a ideia de que a liberdade de escolha foi mais

retórica do que efetiva. Para além das limitações materiais e da escassez de vagas, evidencia-se, mais uma vez, a falta de mediação institucional. Não houve espaços formais de escuta, nem ações pedagógicas consistentes que orientassem os estudantes sobre o que seriam, de fato, os itinerários. Esse cenário decorre, sobretudo, da ausência de diretrizes claras e ações estruturadas, por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado, o que resultou em um processo de implementação fragilizado e em uma mediação precária dos itinerários formativos nas escolas.

Dessa forma, ao analisarmos as falas dos jovens estudantes, percebemos que a liberdade de escolha dos itinerários formativos não tem se concretizado como o espaço de autonomia e protagonismo que foi anunciado. Ao contrário, as escolhas são restritas, o acesso é desigual, as escolhas geram tensões e frustrações e a participação estudantil é meramente formal. Embora a proposta preveja a ampliação da autonomia juvenil por meio da "liberdade de escolha", o que se observa na prática é a reprodução de um modelo limitado, que restringe as opções reais disponíveis e, muitas vezes, frustra as expectativas dos jovens.

O discurso de que os estudantes teriam o poder de escolher trilhas alinhadas aos seus projetos de vida esbarra em condições estruturais precárias, na escassez de recursos humanos, na limitação de vagas e na ausência de processos formativos e informativos prévios à escolha. Soma-se a isso o fato de que, mesmo com ajustes pela escola, como a reabertura de escolhas no 2º ano e o aumento no número de vagas por turma, muitos estudantes continuam sem acesso às trilhas desejadas.

Rodrigues (2021) observa que esse deslocamento da responsabilidade para o sujeito sem oferecer os meios concretos para o exercício da escolha é uma marca da racionalidade neoliberal aplicada à educação. A análise de Castro, Caldas e Falcão (2024) também reforça esse ponto, ao mostrar que a escolha dos itinerários, na prática, está condicionada à estrutura física das escolas, à disponibilidade de professores e à gestão escolar, mais do que às vontades individuais dos estudantes.

Nesse contexto, concluímos que a liberdade de escolha defendida pelas diretrizes oficiais não se efetiva de forma plena, revelando-se, muitas vezes, como um processo dirigido, condicionado e administrado pelas limitações estruturais. Como apontam diversos autores aqui citados, esse modelo está alinhado a uma racionalidade neoliberal que desloca responsabilidades para o indivíduo, esvaziando a noção de direito à educação e fortalecendo desigualdades.

6.2.4 Impactos na formação geral e na formação profissional

A proposta do Novo Ensino Médio prometeu ampliar as possibilidades formativas, diversificar os percursos escolares e fortalecer o protagonismo juvenil. No entanto, as falas dos jovens estudantes revelam um cenário marcado por tensões e frustrações em relação à formação recebida, tanto na formação geral básica, quanto na formação profissional.

Neste tópico, buscamos compreender como essas juventudes têm percebido os impactos da reforma em sua formação geral e profissional. Os depoimentos apontam para a redução da carga horária de disciplinas consideradas fundamentais, o esvaziamento de conteúdos técnicos nos anos iniciais do curso e a inserção de componentes curriculares percebidos como distantes de seus interesses. Os estudantes também denunciam efeitos diretos dessa reorganização sobre sua preparação para o ENEM e vestibulares, expressando sentimentos de despreparo, frente à concorrência com alunos de escolas privadas e instituições, que mantêm currículos mais densos nas áreas clássicas do conhecimento. Tais percepções problematizam a promessa de equidade e qualidade propagada pela política do Novo Ensino Médio.

6.2.4.1 Redução da formação básica: descontinuidade e desequilíbrios curriculares

Com base em todos os levantamentos realizados, até este ponto da pesquisa, é possível afirmar que a reorganização curricular, promovida pela Lei n.º 13.415/2017, tem provocado o enfraquecimento da formação geral básica nas escolas públicas. Ao limitar a carga horária da Formação Geral Básica a 1.800 horas e destinar 1.200 horas aos itinerários formativos, disciplinas eletivas e componentes como Projeto de Vida, Empreendedorismo e Educação Socioemocional, o Novo Ensino Médio reduziu o tempo dedicado às áreas clássicas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Os estudantes foram questionados acerca da redução da formação básica e como os impactos na descontinuidade e desequilíbrios curriculares se apresentam na prática. Suas falas evidenciam os efeitos dessa reorganização. Muitos relatam a diminuição expressiva das aulas de disciplinas fundamentais, a substituição desses conteúdos por componentes considerados pouco relevantes, e o sentimento de que a permanência na escola nem sempre resulta em aprendizagem significativa:

> **matérias que necessitavam de uma carga horária maior, a gente ficava com esse déficit,** essa queda, enquanto tinha matérias que não agregavam, não iam ser utilizadas e **estavam lá só para ocupar volume** (jovem/estudante Vitória - 1º ano).

> Na minha visão, ela (a reforma) nem contribui em nada, porque, pra mim, na minha opinião, as matérias do Novo Ensino Médio, em sua grande maioria, **não servem de nada, além de preencher lacunas que poderiam ser preenchidas com matérias que a gente deveria aprender**. Porque, por exemplo, ano passado, a gente teve um grande prejuízo, porque... Também esse ano, mas ano passado, além do choque de vir de uma escola realmente que não tinha tanta estrutura pra vir pra cá, porque a gente não tinha tanta aula, por exemplo, de História ou então de Geografia, e **foi um baque gigantesco, porque todas as aulas que realmente deveriam ser das aulas que realmente importam, das matérias que importam, foram trocadas pelos itinerários do Novo Ensino Médio**, que não agregaram em literalmente nada (jovem/estudante Camila - 2º ano).

> No primeiro ano, tinha semana que **a gente tinha uma aula de matemática e três de *Design Thinking* e Socioemocional** (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

> Tinha dias que a gente tinha **quatro aulas de trilha e nenhuma de matemática ou história** (jovem/estudante Duda - 3º ano).

> O tempo é muito curto, um mês, aí, o professor explica, aí já vem uma atividade, que tipo assim, **a gente ainda não entendeu, precisa de mais aulas** (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).

> Foi um impacto muito grande a gente passar o dia todo na escola e, no meu ver, **ter matérias que ocupam muito espaço na nossa carga horária** e que a gente não utiliza pra nada. **A gente tinha duas aulas de projeto de vida, enquanto história, a gente só tinha uma aula. Fora educação socioemocional. Foram matérias que ocuparam duas aulas, enquanto matérias de geografia e história, a gente só tinha uma aula**. A gente teve só uma aula de história, por semana, tiveram meses que se a gente teve 2 aulas de história foi muito, porque aconteciam imprevistos (jovem/estudante Clara - 1º ano).

> Quando eu entrei aqui eu aprendi a Filosofia, me apaixonei por Filosofia, sendo que também me apaixonei por a Matemática, por conhecer essas matérias, **sendo que esse conhecimento, querendo ou não, foi um conhecimento muito fechado, não foi um conhecimento abrangente.** Ou seja, eu ainda tenho muita, muita dúvida por conta do **ensinamento extremamente superficial** que oferece (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

A percepção de que a reforma substituiu disciplinas essenciais por conteúdos vagos e pouco úteis é reforçada pelos jovens Gabriel e Duda (3º ano), que acreditam que, da forma como o currículo tem se apresentado, há uma inversão de prioridades percebida pelos estudantes.

O jovem Jojo (2º ano) compartilha como a escola foi um espaço importante para o despertar de novos interesses acadêmicos, como a Filosofia e a Matemática. No entanto, ele também traz a limitação do aprendizado provocada pela redução da carga horária desses componentes após a implementação do Novo Ensino Médio. Antes da reforma, os estudantes tinham, ainda que de forma insuficiente, uma aula de Filosofia por semana ao longo dos três

anos. Agora, esse componente é ofertado apenas no primeiro ano, o que fragiliza ainda mais a possibilidade de aprofundamento.

Essa mudança não apenas compromete o acesso dos jovens ao conhecimento sistematizado e crítico, como, também, reconfigura o currículo de forma a desvalorizar os saberes historicamente consolidados. Costa e Matiolla (2025) afirmam que essa flexibilização representa a negação do direito à formação plena, sobretudo, para os estudantes das classes populares. A reforma, em vez de promover pluralidade, reforça uma lógica de superficialidade formativa, substituindo conteúdos estruturantes por competências genéricas e desarticuladas das realidades juvenis (Silva; Boutin, 2018; Willima, 2024).

A fala revela a contradição vivida por muitos jovens: o acesso inicial a novas áreas de conhecimento desperta interesse e motivação, mas o esvaziamento curricular impede que essa curiosidade se transforme em aprofundamento real. Nesse contexto, o Novo Ensino Médio não apenas restringe o direito à formação integral, como, também, frustra potenciais formativos, negando a esses estudantes a chance de desenvolver competências críticas em áreas que poderiam transformar seus projetos de vida.

Nesse sentido, a obra Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico (Martins; Abrantes; Facci, 2020) avalia a forma como os seres humanos desenvolvem o conhecimento, ao longo da vida, destacando, especialmente, o período da adolescência como um momento crítico em que ocorre a formação dos conceitos científicos e abstratos, fundamentais para a construção de uma visão crítica e consciente do mundo (Anjos; Duarte, 2020). Os autores ressaltam que a qualidade dessa formação depende diretamente da organização e profundidade dos conteúdos escolares adquiridos desde o Ensino Fundamental. Assim, o contexto educacional, familiar e social, no qual os jovens estão inseridos, influencia profundamente esse desenvolvimento psíquico e cognitivo. Ao analisar as consequências da reforma curricular, promovida pelo Novo Ensino Médio, percebe-se, claramente, que o processo de redução da base comum curricular e a retirada ou fragmentação de conteúdos essenciais, conforme identificado nas falas dos jovens, desmonta justamente esse conhecimento sistematizado que deveria ser apreendido nesse período formativo. Essa desproporção entre a carga horária de componentes tradicionais e as novas disciplinas é recorrente nas falas.

Os jovens estudantes demonstram uma forte compreensão sobre a lógica de substituição que marcou a implementação do Novo Ensino Médio. Suas falas revelam uma hierarquia curricular que subvaloriza áreas centrais da formação geral, substituindo-as por conteúdos para os quais, muitas vezes, não há clareza pedagógica nem conexão com seus projetos de vida.

Como analisam Costa e Matiolla (2025), essa reorganização transforma o tempo escolar em espaço de remendos, esvaziando o sentido da escola como lugar de formação crítica.

Os estudantes participantes do grupo focal coadunaram com o impacto dessa lógica, que se intensifica, nos anos finais do Ensino Médio, pois, mesmo em escolas públicas tidas como de referência, há limitações claras na oferta de conteúdos essenciais:

> na nossa escola vamos dizer que a gente tem um ensino bom, sendo que a gente tem um ensino muito limitado. Matérias que eram pra ser vistas no segundo ano, eu não consegui interpretar e nem foi dado aquele assunto. As matérias que a gente precisava ver, que eram artes, educação física, esses negócios, e no terceiro ano tiraram. **E tipo, o vestibular mesmo cai muito, esses negócios de educação física, filosofia, sociologia, a gente não tinha mais. A gente não tinha isso, a gente ficou meio perdido, porque como que a gente ia estudar isso pra fazer o vestibular?** [...] A base que a gente tinha era do primeiro e do segundo ano que a gente teve. O primeiro ano foi filosofia e no segundo, sociologia. Só que no terceiro ano a gente não tinha mais isso (jovem/estudante Duda - 3º ano).
>
> o problema da educação não é a elite, **o problema da educação é quando ela passa para as periferias, para a escola que não tem tanto recurso** (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> Biologia tinha muitos assuntos para serem dados, **mas a gente só tinha duas aulas**. **E não cabia tanta coisa em tão poucas aulas**. [...] Chegava na hora da prova, na última semana, vários assuntos ao mesmo tempo, pra tentar cumprir o que tava lá na meta, porém, o horário não tinha (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> Esse ano os primeiros anos tiveram aula de matemática com assuntos que gente nunca viu, a gente sabe que isso não é culpa do professor, porque por eles, eles queriam dar tudo que é cobrado, mas não era culpa deles, era culpa do Estado **[...] eles meio que desviam a gente do futuro, das oportunidades,** para que a gente seja mais um peãozinho deles, mais uma pessoa que trabalha, que tem um trabalho numa empresa que recebe um salário mínimo, e fica à mercê deles pra o resto da vida (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

A crítica apresentada pelos jovens demonstra a preocupação recorrente do enfraquecimento da base comum, que deveria ser assegurada a todos eles, independentemente da trilha escolhida. E, quando essa realidade é tratada no 3º ano, que é um momento crucial para a consolidação dos saberes fundamentais, o problema se agrava. As falas evidenciam, portanto, a produção de uma injustiça curricular, na medida em que fragiliza a base comum de conhecimentos e compromete a equidade no acesso ao ensino superior.

Reynan amplia essa crítica ao refletir sobre a desigualdade entre escolas públicas e privadas, destacando como essa questão é tratada de forma distinta para os estudantes da rede pública, que enfrentam desvantagens nos processos seletivos para a continuidade dos estudos, especialmente porque grande parte das disciplinas cobradas nesses exames foi eliminada ou reduzida. A sobrecarga concentrada e o improviso pedagógico contribuem para a sensação de

descontinuidade e desorganização da formação escolar. Em vez de ampliar oportunidades, a reforma tem aprofundado desigualdades, sobretudo, no que se refere à preparação para o ENEM e demais exames seletivos.

Essa percepção vai ao encontro das análises de Silva, Krawczyk e Calçada (2023), para quem o Novo Ensino Médio acentua o fenômeno da injustiça curricular, aprofundando desigualdades já existentes ao limitar o acesso das classes populares a conhecimentos fundamentais exigidos pelos exames seletivos. Os autores destacam que a fragmentação curricular imposta pela reforma ignora as reais necessidades formativas da juventude, promovendo uma educação aligeirada, voltada à adaptabilidade e ao desempenho, em detrimento de uma formação crítica.

Ao serem questionados sobre os efeitos da redução da carga horária da formação geral básica, os estudantes enfatizaram de forma recorrente os impactos da reforma sobre seus percursos rumo ao ensino superior público. Associam diretamente essa redução a dificuldades na preparação para os vestibulares e ao distanciamento em relação aos estudantes das escolas particulares, que seguem com currículos mais densos e articulados às exigências dessas provas.

Diante da relevância e recorrência desse tema nas vozes dos estudantes, a próxima seção se dedicará a aprofundar essa discussão, examinando como as juventudes têm vivenciado essas desigualdades no processo de transição da escola para a universidade.

6.2.4.1.1 Análise sobre os impactos da redução da formação básica na preparação para o ENEM e vestibulares

A precarização da formação geral básica repercute de maneira profunda na preparação dos estudantes para os exames de acesso ao ensino superior, especialmente, o ENEM e o SSA (Sistema Seriado de Avaliação) da Universidade de Pernambuco (UPE), cujas provas mantêm uma lógica de cobrança ampla e generalista. O domínio das áreas clássicas do conhecimento segue sendo condição de base para disputar uma vaga nas universidades públicas. No entanto, os estudantes que vivenciam o NEM relatam um distanciamento, cada vez maior, entre o currículo escolar e as exigências desses processos seletivos:

> O Ensino Médio deveria preparar a gente para o ENEM, mas **reduziu a carga horária de matérias essenciais** (jovem/estudante Camila - 2º ano).
>
> **O ENEM continua cobrando tudo**, mas agora temos menos aulas do que antes (jovem/estudante Alice - 2º ano).

> Matérias de química, por exemplo, que são consideradas difíceis em concursos, [...] biologia, física, acabam sendo **extremamente precarizadas** porque o que ensinam para a gente é isso, por conta de vários fatores, **por conta do que tem que incluir no horário o curso técnico, que tem que incluir as matérias do Novo Ensino Médio, eu acabo aprendendo no mínimo, do mínimo, do mínimo, só alguns conceitos dessas matérias. E na hora de concorrer a alguns concursos, universidades, eu acabo ficando para trás, porque vai ser exigido o que não me foi ensinado**. Então, se eu não estudar por fora da escola, que é outro assunto também, porque **como a escola é integrada, eu acabo não tendo o tempo disponível para estudar o que deveria ser estudado.** Ou seja, acaba sendo muito prejudicado por vários fatores, do Novo Ensino Médio, que acaba matérias do curso técnico, invadindo espaços que não eram para ser invadidos, tudo por conta das matérias do Novo Ensino Médio, que disponibilizam um conhecimento que, querendo ou não, não vai ser útil para nada (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

> Tinha dias que a gente tinha quatro aulas de trilha e nenhuma de matemática, nenhuma de história. [...] **A gente se perdeu dessas matérias, que eram as que a gente mais precisava pra tentar o ENEM, o SSA** (jovem/estudante Duda - 3º ano).

Os estudantes sintetizam esse descompasso de forma direta, demonstrando que há uma contradição central da política, pois, enquanto o discurso oficial promove a ideia de protagonismo juvenil, a prática curricular reduz o acesso às disciplinas que poderiam garantir igualdade de condições nos processos seletivos. O jovem Jojo relata que as desigualdades têm sido intensificadas a partir dessas medidas que diferenciam o ensino público e o privado, a partir das diretrizes da reforma. Verificamos, inclusive, que os estudantes afirmam que o tempo dedicado à escola não se converte em preparação real para os vestibulares.

Essas falas revelam a insatisfação e um diagnóstico claro e coletivo da juventude: o Novo Ensino Médio enfraquece a formação comum e desloca para os indivíduos a responsabilidade por um conhecimento que deveria ser garantido pela escola. Como argumentam Costa e Matiolla (2025), a lógica da flexibilização curricular desresponsabiliza o Estado e transfere aos estudantes, especialmente, os mais vulneráveis, o ônus da preparação. Essa lógica alimenta o mito meritocrático e contribui para a naturalização da desigualdade de oportunidades.

A crítica dos jovens estudantes não se limita ao modelo implantado, mas alcança também os efeitos sociais dessa reforma porque, à medida que há fatores que dificultam acessos por parte dos estudantes, excluem dos mesmos as oportunidades de vivenciar disciplinas que o impulsionam a pensar e, por sua vez, acentua desigualdades sociais. As críticas à ausência de articulação entre o novo modelo e os exames seletivos é insistente:

> [...] parando pra pensar no contexto da gente pobre, que só pode mudar de vida e, sabe, subir realmente através de estudos, [...] **eles tentavam desviar nosso foco das**

> **coisas que a gente realmente vai usar pra poder chegar na faculdade, pra coisas que a gente podia aprender opcional.** Foi uma coisa que até outros alunos chegaram a falar também que eles poderiam fazer dessas matérias que foram obrigatórias, eletivas ou as trilhas, e que a gente realmente fosse aprender coisas úteis no dia a dia (jovem/estudante Liliane - 3º ano).
>
> Ao passar dos anos a gente percebe que isso vem sendo muito agravante pros estudantes, sabe? E tipo, **ao invés de melhorar isso pros estudantes, porque a gente vê as condições de vida de cada um, e como o Liliane disse, como a gente é pobre, a gente tem que conseguir na base do estudo, parece que o estudo vem sendo a nossa dificuldade de conseguir algo na vida**. Porque vem dificultando mais a vida do estudante na escola (jovem/estudante Duda - 3º ano).
>
> Eu acho muito negativa a questão da redução da carga horária, redução de matérias que são essenciais para a formação da gente, porque no Enem não vai ser cobrado. Ah, exemplo, eu escolhi a trilha de linguagens, mas **quando eu for fazer algum concurso, quando eu for fazer o Enem, não tem como eu inserir lá que fui da trilha de linguagem. Ele vai cobrar tudo e tudo e um pouco mais.** E que mesmo quando era assim o Ensino Médio normal, **a gente já não tinha como competir com escolas particulares que davam o assunto muito melhor do que em escolas públicas, mas mesmo assim conseguia ser um pouco melhor. Agora não** (jovem/estudante Alice - 2º ano).
>
> Na mesma linha do pensamento que Alice**, o Ensino Médio em si prepara a gente para fazer o Enem, que vai nos levar para as universidades e tudo mais.** E com o Novo Ensino Médio, realmente tiveram certas coisas que realmente nos beneficiaram, mas em sua grande maioria, não. Porque, por exemplo, como eu já tinha dito antes de pessoal também, **reduziu muito a carga horária de matérias que realmente importam, que vão ser impostas no Enem, que vai nos levar para onde a gente quer, e na maioria das vezes, e a gente não tem oportunidade de fazer realmente, de ter as aulas, de conhecer, de ter um conhecimento mais profundo** (jovem/estudante Camila - 2º ano).
>
> **Os vestibulares das faculdades nunca vão cobrar isso. Se fosse pra ser uma reforma justa, teria que mudar tudo** (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).
>
> A gente é Ensino Médio. E por mais que não saiba ainda o que fazer no futuro, **a gente pensa em ENEM, SSA.** [...] História é mais importante do que Projeto de Vida. É claro que a gente precisa planejar a nossa vida, ter visão de futuro, mas, por enquanto, a gente tá tentando isso, aprendendo história, que é o que usa muito (nos vestibulares) (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).
>
> Eu já estou desesperada, porque tá chegando o final do ano, e eu, meu Deus, eu vou pro terceiro ano, meu Deus, **vai diminuir** (se referindo a base comum) (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).

Nesse sentido, Andrade e Mota (2020), a partir das categorias analíticas desenvolvidas por Florestan Fernandes, especialmente a de *capitalismo dependente* e de sua expressão na *dualidade estrutural do ensino*, defendem que políticas educacionais precisam garantir o direito à universalização do conhecimento como condição para a superação das desigualdades estruturais. Quando a base curricular é fragmentada e as trilhas substituem disciplinas essenciais, a formação de amplos setores da juventude é comprometida. Ao destacar que a escolha de uma trilha não interfere nas exigências do ENEM, foi possível ver a preocupação

estudantil com a assimetria entre a flexibilização curricular e os critérios de avaliação unificados, o que acentua a desigualdade no acesso à universidade.

Essa sobreposição de componentes curriculares e a redução da base comum expõem os estudantes a uma formação aligeirada e incompleta, reforçando que a responsabilidade do aprendizado é transferida para o esforço individual fora do tempo escolar. Como advertem Costa e Matiolla (2025), tal lógica representa uma negação do direito à educação como bem coletivo e universal, além de reforçar a lógica meritocrática que invisibiliza as desigualdades de origem. A comparação entre redes públicas e privadas se repete na fala do jovem Jojo (2º ano):

> E dá até pra ver essa diferença e dá pra fazer essa comparação, né? Eu tô sempre fazendo essa comparação da nossa escola pra outras escolas comuns, porque a nossa escola é uma escola pública, querendo ou não, tem que fazer uma prova, só entra aqui pessoas que tenham conhecimento no mínimo básico das coisas que ensinam no fundamental, mesmo sendo pouco. E tipo assim, na nossa escola vamos **dizer que a gente tem um ensino bom, sendo que a gente tem um ensino muito limitado, muito, muito extremamente limitado. Ou seja, áreas que eram pra gente conhecer, a gente acaba não conhecendo**. Por exemplo, eu fiz o ENEM esse ano como treineiro. Matérias que eram pra ser vistas no 2º ano, eu não consegui interpretar e nem foi dado aquele assunto para a gente [...] **e não foi por conta de incompetência de professor, foi por conta da carga horária extremamente limitada**, que às vezes ele teve que passar o assunto por cima. **E em questões do ENEM, por exemplo, querem questões a fundo, questões que não foram passadas para a gente dentro do currículo escolar das matérias básicas.** E a nossa escola é uma escola muito boa em comparação às outras [...] Então, é tudo um acúmulo para que essas áreas de periferia não consigam concorrer com escolas públicas elitizadas e com escolas privadas (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

A análise das falas evidencia, mais uma vez, a consolidação do que Silva, Krawczyk e Calçada (2023) denominam injustiça curricular: uma estrutura escolar em que o acesso ao conhecimento está, cada vez mais, condicionado à capacidade individual de estudar por fora da escola, compensando o que não é mais garantido dentro dela. Os autores alertam que a tendência à secundarização da formação básica é um dos efeitos mais perversos da reforma, uma vez que "a diferenciação seletiva do sistema escolar não apenas reflete as desigualdades sociais, mas também as aprofunda" (p. 2238). A jovem Duda também reflete sobre isso em sua colocação:

> Vamos supor que o estudante do terceiro ano faz o ENEM. **Parece que tem muita coisa no caminho pra fazer com que ele não consiga passar,** não consiga ser alguém. [...] Como a gente é pobre, a gente tem que conseguir na base do estudo. Mas parece que o estudo virou um obstáculo, uma dificuldade (jovem/estudante Duda - 3º ano)

A educação, que deveria ser um instrumento de emancipação, é vivida por muitos como mais um obstáculo no caminho rumo à universidade. Garcia, Czernisz e Pio (2022) argumentam

que o Novo Ensino Médio promove uma lógica de customização neoliberal da formação, pautada pela flexibilização individualizada e pela negação da formação universal. Essa racionalidade gerencial esvazia o conteúdo escolar e converte a trajetória educativa em um processo de gestão de escolhas, sem considerar as desigualdades reais que atravessam essas decisões. A jovem Liliane (3º ano) amplia esse entendimento ao afirmar que

> **a proposta teria sido muito boa se, por exemplo, no ENEM a gente fosse cobrado só pelo que a gente escolheu**. Só que mudou pra gente, mas o jeito que eles vão cobrar, não (jovem/estudante Liliane - 3° ano).

A fala final sintetiza a assimetria gerada por essa política: o currículo foi reformulado, mas os critérios de avaliação permanecem os mesmos. Ao fragmentar a formação e responsabilizar o estudante por suas escolhas, o Novo Ensino Médio aprofunda a exclusão educacional e esvazia o sentido emancipador da escola pública.

As vozes dos estudantes revelam uma percepção clara sobre os efeitos da reforma do Ensino Médio em suas trajetórias escolares. Ao reduzir a formação geral básica e fragmentar o currículo, o NEM impõe à juventude, especialmente, aquela oriunda das classes populares, uma formação aligeirada e desconectada dos seus projetos de vida.

Ao não alinhar o modelo formativo às exigências dos processos seletivos, a política educacional nega o princípio da equidade e transforma o que deveria ser um direito em um privilégio, condicionado à capacidade de autoformação. Ao transferir a responsabilidade pelo aprendizado para os próprios estudantes, a escola pública passa a representar, paradoxalmente, mais um obstáculo no caminho de quem vê na educação a única possibilidade real de mobilidade social. A denúncia feita pelos jovens reafirma que toda política que desvaloriza a formação básica e universal reproduz e legitima as desigualdades que diz combater.

6.2.4.2 Formação profissional precarizada: o apagamento do ensino técnico

Entre as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017, na estrutura curricular das Escolas Técnicas Estaduais, destaca-se a nova distribuição da carga horária da formação técnica, ao longo dos três anos, do Ensino Médio. Conforme analisado, na seção, que tratou dos “Desdobramentos do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco", no primeiro ano, a Educação Profissional passou a ser composta exclusivamente por componentes

curriculares da “formação profissional **básica** para o trabalho”, aplicados de forma transversal a todos os cursos da escola.

Nesse período inicial, os estudantes cursam disciplinas como Metodologia Científica, Inovação Social e Científica, *Design Thinking*, Segurança do Trabalho, Intervenção Comunitária e Projeto de Vida Profissional, que, embora possam até apresentar propostas interessantes do ponto de vista conceitual, tais componentes não dialogam diretamente com as especificidades dos cursos técnicos ofertados e, tampouco, correspondem às expectativas dos jovens em relação à formação profissional pretendida.

Muitos estudantes, ao ingressarem na ETE, esperam iniciar, desde o primeiro ano, um percurso formativo vinculado ao curso técnico escolhido. No entanto, a nova organização curricular adia esse contato, gerando frustração e desmobilizações, além de ocupar a matriz com componentes considerados excessivamente generalistas. Esse distanciamento entre o que é ofertado institucionalmente e os desejos formativos das juventudes suscita uma questão central, que foi submetida aos estudantes: em que medida a reforma contribuiu para o esvaziamento da proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio?

Os jovens estudantes expressaram a decepção vivida ao perceber que, no primeiro ano, o conteúdo técnico foi substituído por disciplinas generalistas:

> Eu acho que a gente passou no primeiro ano tanto tempo dentro da escola, esperando já viver o curso. Então **por que não ter emergido a gente já ali nos assuntos da área? Porque a gente já tava vindo (para o segundo ano) com a cabeça mais aberta** (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).
>
> Esse Novo Ensino Médio afetou muito isso **por a gente não ter as matérias do técnico no primeiro ano** [...] No começo do ano a gente ainda teve *Design Thinking*, mas acabou que tiraram. A gente teve com o professor Alex também, Gestão de Negócios. Foi a única coisa dentro da área (jovem/estudante Clara - 1º ano).
>
> O Novo Ensino Médio chegou e **tirou a oportunidade de a gente aprender mais sobre o curso**, tendo mais a prática, o envolvimento com o que a gente deveria ter (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> Sim, eu pensei que no primeiro ano já ia chegar e já ia... Tipo assim, ter uma base melhor para o segundo ano (jovem/estudante Camila - 2º ano).
>
> **Destruiu a rede técnica toda, porque as matérias que eram técnicas, que eram para realmente ser ensinadas para a gente desde o começo, atrasaram, cortaram o nosso ensino** [...] as matérias do curso técnico que era pra gente tá tendo desde o primeiro ano, inclusive, a gente veio pegar agora no segundo ano. Ou seja, atrasou totalmente. Então, **o intuito da escola que era ensinar o Ensino Médio, dar o ensino de matérias básicas do Ensino Médio junto com o técnico no ensino integrado, acaba sendo destruído por conta do implante no Ensino Médio, né?** Que quebra totalmente com a nossa formação [...] mesmo com o curso de administração que eu estou me disponibilizando a fazer, eu, como aluno que não gosto da matéria**, ainda consigo ver que a matéria é precarizada dentro da escola.** E ela sendo precarizada

> dentro da escola por conta do Ensino Médio, não só ela acaba sendo precarizada, como também as matérias do ensino básico (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

Os discursos dos jovens demonstram a preocupação dos estudantes em como a formação técnica foi diluída em conteúdos que não necessariamente compõem o núcleo estruturante da área profissional escolhida. Essa percepção evidencia o esvaziamento das dimensões prática e conceitual do ensino técnico, elemento central da proposta de integração. Como apontam Souza e Azevedo (2023), a reorganização curricular do NEM contribui para um descolamento entre a Educação Profissional e os interesses formativos dos estudantes, enfraquecendo sua função social e formadora.

As falas denunciam o impacto da reforma não apenas na educação técnica, mas também na própria lógica de integração entre formação básica e profissional. Como analisam Santos e Repoles (2024), a mudança imposta pelo NEM desloca o foco do projeto pedagógico das ETEs, rompendo com os princípios fundantes da educação integrada e empurrando os estudantes para uma formação superficial e descontinuada. A jovem Alice (2º ano) aponta como a carga horária foi reorganizada de forma a substituir conteúdos esperados por disciplinas que, segundo ela, pouco contribuíram para sua formação profissional:

> Sobre as matérias de contabilidade, gestão de empresa, sobre o tipo de empresa, a gente pensava que a gente já ia pagar isso no primeiro ano. Mas sendo **que às vezes a nossa carga era muito reduzida por conta dessas matérias implantadas no Ensino Médio, que querendo ou não, não agregam tanto no nosso currículo**. São matérias que, às vezes, parece que é só pra preencher lacunas (jovem/estudante Alice - 2º ano).

Essa lógica de “preenchimento de lacunas” é duramente criticada por Pelissari (2023), que aponta que o NEM desvaloriza a formação profissional, ao tratá-la como um apêndice do currículo, e não como uma dimensão constitutiva do projeto educativo. Ao substituir conteúdos técnicos por temáticas genéricas, a reforma afeta o propósito das ETEs como espaços de aprendizagem profissional articulada ao Ensino Médio.

Essa crítica dialoga diretamente com as análises de Ramos (2024) para quem a fragmentação do currículo no Novo Ensino Médio rompe com o princípio da integração entre formação geral e profissional, central para o projeto de uma escola unitária. A autora alerta que, ao tratar a formação profissional como algo “acessório” ou subordinado a uma lógica de competências genéricas, o NEM compromete a construção de itinerários verdadeiramente formativos e a emancipação da juventude trabalhadora.

O jovem Jojo (2º ano), retomando essa crítica, evidencia as implicações práticas dessa

desorganização curricular para sua trajetória profissional:

> Então eu acredito que seja a maior carga horária (das redes de ensino) e mesmo assim **a gente passa por essa dificuldade justamente pelo arranjo curricular**. [...] Quando eu for botar no meu currículo que eu fiz curso de administração, eu vou ter que conhecer a área de administração porque na hora de uma entrevista eu vou ter que falar o que eu aprendi. Ou seja, vai ser um tempo extremamente corrido que eu vou me desesperar totalmente. Vai ter que arrumar tempo de onde eu não tenho pra estudar essas coisas. E são assuntos profundos, não só o básico (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

Essa fala escancara uma das principais contradições da reforma: a promessa de formar profissionais não se concretiza na prática escolar vivida pelos estudantes. Como adverte Nascimento (2024), os estudantes sentem-se pressionados a aprender por fora da escola aquilo que deveria ser garantido em sua formação regular.

As jovens Liliane (3º ano) e Stephanie (2º ano), por sua vez, destacam que alguns componentes tiveram valor formativo, como Metodologia de Pesquisa e alguns componentes técnicos, mas que o currículo falhou ao desviar o foco da profissionalização. Adicionalmente, Gabriel (3º ano) confirma esse sentimento ambíguo, apontando que, apesar de alguns ganhos pontuais, a reforma falha em preparar os estudantes para os desafios reais do mundo do trabalho e da continuidade dos estudos:

> Se você for olhar a grade que a gente teve no primeiro ano**, teve umas matérias, assim, que eram coisas muito interessantes, por exemplo, metodologia de pesquisa, em relação a ABNT, estrutura de trabalho e tudo mais**. Eu achei coisas muito legais e eu aprendi muita coisa também. Só que parando pra pensar no contexto da gente pobre, que só pode mudar de vida e, sabe, subir realmente através de estudos. E **eles tentavam desviar nosso foco para as coisas que a gente realmente vai usar pra poder chegar na faculdade**, pra coisas que a gente podia aprender opcional (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

> Nesse trimestre, **teve uma eletiva que eu gostei bastante e que agregou muito**, porque eu não sabia nada sobre Python e sobre Excel. E o professor falou bem sobre. Isso e foi muito bom, porque eu aprendi muita coisa, fui praticando, mas foi muito pouco, sabe? Eu queria aprender mais (jovem/estudante Stephanie - 2º ano).

> Eu não gostei do Novo Ensino Médio, mas **teve coisas que foram muito legais, como Liliane falou, a questão da matéria de metodologia de pesquisa foi muito legal**, que cada um de nós ainda podia fazer trabalho de uma forma formal e certa que a universidade cobra, foi muito bom, mas também teve coisas que a gente não via. Matéria que a gente estudou que não caiu em nenhum vestibular (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

Conforme destaca Rabelo (2024), a desconexão entre currículo escolar, formação técnica e preparação para o mundo do trabalho tem gerado um sentimento generalizado de frustração entre os estudantes, que não veem no Novo Ensino Médio uma ponte efetiva para seus projetos de vida. Essa percepção encontra eco nas análises de Leal e Mascagna (2020),

que defendem a adolescência como uma etapa em que a formação deveria ser omnilateral, articulando preparação profissional com o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, culturais e sociais dos jovens. Em oposição a esse ideal, o Novo Ensino Médio, ao acelerar e reduzir o conteúdo formativo, tende a transformar a Educação Profissional em uma formação técnica superficial, voltada apenas para as demandas imediatas do "mercado". Tal dinâmica reforça a crítica de Frigotto (2010), segundo a qual, reformas educacionais, em contextos de capitalismo dependente, frequentemente, representam estratégias para adequar a formação estudantil às necessidades produtivas imediatistas, limitando o desenvolvimento integral dos indivíduos.

As falas dos estudantes evidenciam claramente os efeitos negativos dessa política curricular: ao fragmentar o currículo e postergar o contato com conteúdos técnicos específicos, o NEM comprometeu o caráter integrado das Escolas Técnicas Estaduais. Dessa forma, a promessa inicial de uma educação técnica qualificada foi substituída por uma estrutura curricular empobrecida, composta por conteúdos genéricos e pouco conectados às expectativas dos jovens. Ao negligenciar o protagonismo estudantil e o domínio de saberes específicos das áreas técnicas, a reforma não apenas precarizou a formação profissional, mas também enfraqueceu o papel da educação pública enquanto instrumento de emancipação social. Nas vozes dos jovens entrevistados, percebe-se a frustração frente a um projeto educacional que, em vez de ampliar oportunidades e trajetórias, transferiu para fora dos muros da escola a responsabilidade por sua formação.

6.2.5 Deslocamentos docentes e falta de formação específica para os componentes curriculares do NEM

Embora o objetivo central da pesquisa não seja a análise do impacto do NEM no trabalho docente, é inegável que a reconfiguração curricular promovida pela Lei n.º 13.415/2017 repercute diretamente sobre esse aspecto e afeta o processo de ensino-aprendizagem. Um dos efeitos mais notórios é o deslocamento de professores para áreas fora de sua formação, o que tem gerado consequências na qualidade das aulas e na motivação e segurança dos profissionais e estudantes. As falas dos discentes entrevistados escancaram essa realidade.

> **A gente tinha no itinerário passado, professor de ciências sociais dando aula em uma trilha de exatas** [...] Aí bota um projeto de vida na grade, educação

> socioemocional, e bota um professor de português pra dar isso [...] **um professor que aprendeu literatura na faculdade tem que ensinar a gente sobre como lidar com problemas e traumas** (jovem/estudante Reynan - 2º ano).
>
> E uma coisa que pesou muito também foi o fato de que os professores não estavam preparados pra aquilo. Assim, os professores da nossa escola são muito bons, né? Têm toda uma bagagem de conhecimento. **Só que foram pra outras áreas totalmente diferentes.** A matéria de inteligência socioemocional, por exemplo, eu acho que pega mais pra uma coisa, assim, de humanas, sabe? De psicologia e tudo mais (jovem/estudante Liliane - 2º ano).
>
> O nosso primeiro e segundo ano foi daquele jeito, né? Porque **pegaram professores de história, de geografia, de matemática, pra dar *design thinking*, educação socioemocional.** Eles não sabiam! Então a gente precisa ter nota boa pra passar, porque diziam que reprovava. Aprender um assunto que nem o professor sabe explicar [...]. Claro que a gente sabe que os professores da escola são muito bons, são muito bons na maioria. São doutores, tem mestrado, pós graduação e tal. Só que, tipo, quando o Novo Ensino Médio chegou, **eu não fiquei sabendo que eles tiveram formação sobre aquele assunto. Tipo assim, pegou o bonde andando e é isso** (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

Os discursos demonstram o distanciamento entre a formação inicial dos docentes e os componentes que passaram a lecionar com o NEM. Os jovens apontam para a ausência de formação específica dos professores para tratar de temáticas como saúde emocional e desenvolvimento pessoal. Esse cenário é consequência da ausência de políticas públicas estruturadas de formação inicial e continuada, que deveriam anteceder as reformas curriculares. Como explicam Dias e Mororó (2024, p. 34), "as reformas têm sido orientadas por demandas do mercado e desconsideram a escuta qualificada dos profissionais da educação", o que compromete a construção de propostas pedagógicas alinhadas com as realidades escolares e as necessidades formativas dos estudantes.

Essa ausência de preparação dos profissionais da educação fragiliza a implementação das mudanças e contribui para uma prática docente improvisada, muitas vezes distante dos objetivos declarados pelas reformas. Como adiciona Souza (2024, p. 769), esse tipo de deslocamento resulta na "perda da identidade profissional" e na ampliação da precarização docente: "professores/as são solicitados/as a ministrar aulas que não são específicas de sua formação, levando à perda da identidade de suas disciplinas".

Nas falas dos jovens, percebe-se o reconhecimento da dedicação e qualificação dos professores, mas também a percepção de que foram lançados em um contexto de insegurança e improviso. Souza (2024) reforça essa percepção ao afirmar que o NEM fragmenta a carga horária, sobrecarrega os docentes e os obriga a assumir conteúdos para os quais não possuem preparo científico.

No cotidiano escolar, observa-se que a atribuição de componentes fora da especialidade

do professor, nesse caso, aparece como uma tentativa de complementar carga horária de docentes com baixa atribuição. Segundo Santos (2024), essa lógica está alinhada à reestruturação neoliberal do trabalho na educação, em que a intensificação e flexibilização do trabalho docente são condições estruturantes das reformas educacionais. A autora ainda destaca que "a reforma impacta diretamente no trabalho e na profissão docente, na formação inicial [...] e na necessidade de formação continuada dos professores que trabalham no Ensino Médio para atender aos seus pressupostos" (p. 948).

As falas das jovens Duda e Liliane, do 3º ano, evidenciam, mais uma vez, críticas ao descompasso entre a formação dos professores e os conteúdos que passaram a lecionar com a reforma, destacando a improvisação e o deslocamento docente como elementos que comprometem a qualidade do ensino.

> No primeiro ano, eu acho que os que mais sofreram, os professores, foi que pegaram a gente no primeiro ano. Porque eles pensaram que ia dar matéria, que ele fez o curso e tal, só que, tipo, teve umas matérias meio aleatórias. Tipo, **uns professores que têm a sua formação naquela matéria, tá dando matéria totalmente diferente** (jovem/estudante Duda - 3º ano).
>
> **Os professores da nossa escola são muito bons, mas foram jogar eles para outras áreas totalmente diferentes** [...] Graças a Deus que acabou que pessoas fugiram para contestar e levar as nossas vozes para a galera que está lá em cima. Esse trabalho também já é um exemplo de como a nossa opinião importa (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

A expressão "matérias meio aleatórias" aponta a desarticulação curricular dos itinerários, que, segundo Tonieto *et al.* (2023), resultam em um currículo imposto e externamente formulado, no qual os professores são transformados em "entregadores de pacotes formativos" (p. 24). Os estudantes defendem que os professores são vítimas de uma política educacional que desconsidera sua formação, sua identidade e seu saber. Como enfatiza Santos (2024), trata-se de uma reforma "aprovada de maneira autoritária, sem o devido diálogo com estudantes, professores, movimentos sociais e profissionais da educação" (p. 948).

Essa lógica *top-down* é bem analisada por Goodson (2019, apud Tonieto *et al.,* 2023), quando distingue entre reformas geradas por relações internas de mudança, nas quais os professores são protagonistas, e reformas que partem de relações externas de mudança, nas quais os professores apenas reagem às imposições. Como afirmam os autores: "A reforma do Ensino Médio foi concebida e é executada por meio de relações externas de mudança. Nesse contexto, os professores veem a si mesmos como espectadores, destinatários ou, ainda, entregadores de um pacote formativo" (p. 2).

A análise das vozes dos estudantes revela que o deslocamento docente na implementação do Novo Ensino Médio não é um mero efeito colateral administrativo. Trata-se de um fenômeno estrutural que expressa o modelo tecnocrático e neoliberal de reforma educacional, no qual a lógica da empregabilidade e da racionalização de recursos se sobrepõe ao compromisso com a formação humana e à valorização da docência.

A atribuição de componentes curriculares a professores fora de sua área de formação evidencia um sistema que opera sob pressões gerencialistas, alocando profissionais com base na disponibilidade e não na competência pedagógica. Esse modelo, como mostram Tonieto *et al.* (2023), transforma o professor em executor de um currículo prescrito, esvaziado de sentido e de autoria, comprometendo sua identidade profissional e suas condições de trabalho.

Dessa forma, o deslocamento docente se inscreve em uma estratégia mais ampla de flexibilização do trabalho educativo e desmonte da profissionalização docente. O NEM está inserido em uma engrenagem de reformas que, ao mesmo tempo em que reduzem direitos e ampliam a exploração do trabalho, buscam enquadrar a escola pública nas exigências do mercado, inclusive por meio de instrumentalização pedagógica e fragmentação curricular. O impacto dessa lógica é perverso: professores sobrecarregados, atuando sem formação adequada, sentem-se inseguros, expostos e deslegitimados, enquanto os estudantes são levados a desacreditar na importância das aulas, da escola. A precarização e a perda da identidade docente caminham lado a lado, e contribuem para uma cultura escolar marcada pela frustração e pela desmobilização crítica (Souza, 2024).

Após percorrermos as percepções dos estudantes sobre o Ensino Médio Integrado e os efeitos da política do Novo Ensino Médio na ETE pesquisada, voltamos nosso olhar para o presente e o futuro dessa reforma educacional.

6.3 A “REFORMA DA REFORMA”, AS CRÍTICAS DAS JUVENTUDES E SUAS SUGESTÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “JOVEM” ENSINO MÉDIO

Ao longo das análises realizadas, até aqui, evidenciamos que a implementação do Novo Ensino Médio Integrado ocorreu com pouca ou nenhuma participação efetiva dos jovens diretamente afetados pela reforma, resultando em um cenário marcado por críticas, frustrações e percepções de distanciamento entre a política educacional e as necessidades das juventudes. Em resposta a essa denúncia de exclusão juvenil, no processo decisório, reservamos esta seção final de análise para amplificar as vozes dos estudantes entrevistados, apresentando suas

sugestões concretas para a construção de um modelo de Ensino Médio Integrado mais democrático, significativo e alinhado às suas vivências e expectativas.

Vale ressaltar que, ao longo das análises, utilizamos o uso do termo "Jovem Ensino Médio Integrado", que busca romper simbolicamente com as denominações "novo", "novo novo" ou, ainda, “reforma” e “reforma da reforma”, expressões que já carregam um peso significativo no imaginário coletivo, associado às experiências negativas e às promessas não cumpridas pelas reformas anteriores. Ao adotar o termo "jovem", remetemos à identidade social desse grupo e, também, afirmamos a centralidade das vozes juvenis na formulação de políticas educacionais mais coerentes com suas necessidades e aspirações.

Ao longo desse estudo, os dados vêm demonstrando que há uma urgência em incluir os estudantes nas instâncias de escuta e decisão, sob o risco de repetir os mesmos erros de processos anteriores e perpetuar a lógica da exclusão juvenil no planejamento educacional.

6.3.1 O Novo Ensino Médio em disputa: expectativas juvenis em relação à “reforma da reforma” e às mudanças propostas para 2025

Dos onze jovens entrevistados, nesta pesquisa, apenas três opinaram sobre a reformulação. Os demais relataram ter pouco ou nenhum conhecimento sobre as mudanças, previstas para 2025, mais uma vez, afirmando apenas terem “ouvido falar”. Esse dado reforça a constatação feita anteriormente: a reforma curricular foi realizada sem a participação efetiva dos jovens e segue sendo tratada de forma verticalizada, com escassa mediação crítica no interior das escolas (Almeida; Hogemann, 2021; Dayrell; Gomes; Leão, 2010).

Aqueles estudantes que opinaram, demonstram expectativas positivas, porém cautelosas, quanto às possíveis mudanças trazidas pela chamada "reforma da reforma". Ainda que reconheçam pequenas melhorias percebidas em comparação ao modelo anterior, seus relatos evidenciam a permanência de desigualdades e incertezas quanto ao futuro da política educacional.

> **Melhorou, né?** Acho que é aquele negócio**: o básico é o que mais funciona**. Ao invés de inventar muita coisa de matérias que não têm nada a ver com o que a gente tá precisando, eu acho que o básico. Ter mais aula de história, de matérias que realmente influenciam no futuro (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).

> **Sim. Ficou bem melhor do que no ano passado** (jovem/estudante Clara - 1º ano).

> **O que eu tinha escutado era que o primeiro ano iria entrar, assim como eu escutei aqui na escola, né? Que o primeiro ano iria entrar e não seria mais o Novo Ensino Médio, seria o Ensino Médio regular, antigo, normal.** Eu tinha escutado que era isso. E o que vai acontecer é o que aconteceu com o Novo Ensino Médio com a gente. Só vai precarizar mais o ensino de escolas públicas, enquanto as escolas particulares só vão ser beneficiadas. Porque eu tenho muitos amigos que são de escola particular e lá eles falam que as trilhas que a gente tem, os negócios que a gente tem, não é dado trilha nem eletiva, eles têm o Ensino Médio normal, eles têm a base normal, eles têm as aulas que a gente tinha antes, então tudo que a gente tá tendo um déficit agora eles tão tendo normalmente, então o que vai acontecer é que eles sempre vão estar superiores a nós e a gente sempre inferiores (jovem/estudante Alice - 2º ano).

As expectativas e incertezas apontadas pelos estudantes dialogam com as críticas presentes em estudos sobre juventude e participação política (Klein; Torres, 2015; Faria, 2010), que indicam a necessidade de reconhecer as juventudes como sujeitos históricos, capazes de analisar, propor e interferir nos rumos das políticas que lhes dizem respeito. Com a inexistência de canais efetivos de participação, o Estado brasileiro segue desconsiderando o potencial formativo e político da juventude, limitando sua atuação ao papel de receptora das decisões já tomadas.

As falas dos evidenciam tanto as ambiguidades quanto as contradições que atravessam o cenário atual da política de Ensino Médio no Brasil. A presença de expectativas positivas, como expressa Bheatriz, ao defender o fortalecimento do currículo básico, reflete um anseio recorrente entre estudantes do ensino público: o de acesso ao conhecimento universal, historicamente negado às camadas populares em função da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro (Kuenzer, 2016). A ênfase na valorização de componentes clássicos, como História e disciplinas da formação geral, revela uma percepção de que o fortalecimento desses saberes está diretamente vinculado à possibilidade de construção de trajetórias de mobilidade e emancipação social.

Por outro lado, como aponta Alice, persistem sentimentos de descrença quanto à efetividade da chamada "reforma da reforma" em superar as desigualdades já enraizadas entre ensino público e privado. Sua fala aponta para o risco de manutenção e aprofundamento de uma lógica hierarquizada, em que jovens das escolas privadas seguem acessando um currículo amplo e propedêutico, enquanto os estudantes da rede pública permanecem submetidos a formações fragmentadas e, muitas vezes, precarizadas. Preocupação essa que ecoa nas críticas de Saviani (2013) e Frigotto (2017) sobre a permanência da dualidade educacional e do lugar subordinado destinado à juventude trabalhadora.

Nesse sentido, as incertezas expressas pelos jovens não são apenas produto de desconhecimento informativo sobre a legislação, mas de uma vivência concreta de políticas que

historicamente desconsideram o protagonismo juvenil e reproduzem relações verticalizadas na formulação e implementação das reformas (Klein; Torres, 2015; Faria, 2010). A recorrente ausência de espaços institucionais efetivos de escuta e participação reforça o distanciamento entre o Estado e os sujeitos diretamente afetados pelas mudanças curriculares, negando à juventude sua condição de agente político, como destaca Dayrell (2003).

Assim, embora a Lei nº 14.945/2024 represente um avanço parcial na tentativa de corrigir distorções mais explícitas da política anterior, ainda permanece o desafio de garantir que os processos de reformulação curricular não sejam conduzidos apenas como ajustes técnicos, mas sim como espaços de construção democrática e de efetivo enfrentamento das desigualdades educacionais de base estrutural.

Dessa forma, as expectativas e incertezas expressas pelos estudantes diante da reformulação em curso evidenciam o desejo de superação das contradições que ainda atravessam o Ensino Médio. Nesse sentido, para além das críticas ao modelo vigente, os jovens também apresentam propostas e reflexões que apontam para caminhos possíveis na construção de um Ensino Médio Integrado mais significativo e alinhado às suas necessidades formativas e projetos de vida.

6.3.2 Contribuição das juventudes para a construção de um "Jovem Ensino Médio Integrado"

Ao serem questionados sobre o que mudariam no Ensino Médio Integrado, os estudantes não hesitaram em apresentar sugestões, demonstrando consciência crítica sobre os limites da atual organização curricular e clareza sobre os caminhos que poderiam ser trilhados para a construção de uma escola mais significativa. Suas falas revelam um desejo por uma formação que articule a base comum, a educação técnica, a expressão artística, o cuidado com a saúde e o bem-estar e, sobretudo, a escuta estudantil como princípio de qualquer política pública.

Essa escuta dos estudantes não pretende esgotar a complexidade envolvida em uma reorganização curricular, tampouco, propor diretamente um novo modelo a ser adotado pelo Governo do Estado ou pela instituição estudada. Seu objetivo é, antes, reconhecer as juventudes como sujeitos capazes de elaborar críticas e contribuir com propostas que, futuramente, possam servir como ponto de partida para a construção coletiva e participativa de políticas educacionais.

Abaixo, apresentam-se os discursos de Clara, Alice e Larissa que demonstram a

necessidade de garantir a integração entre o ensino básico e o técnico, que deveria ser organizada em turnos distintos, garantindo a prioridade à formação geral e as disciplinas que são essenciais:

> O ideal seria de **manhã base comum e à tarde técnica**, com três aulas de cada matéria (jovem/estudante Clara - 1º ano).

> Por mais que seja necessário ter esses assuntos, essas coisas para diferenciar um pouco, **não pode tirar do essencial, entendeu?** O que a gente usa em essencial, o que a gente usa em ENEM. Eu acredito que tem que permanecer e, em alguns casos, até aumentar, acrescentar (jovem/estudante Vitória - 1º ano).

> O modelo ideal seria **garantir as matérias básicas primeiro, depois permitir a especialização** (jovem/estudante Alice - 2º ano).

Os estudantes falam da necessidade de se estabelecer a garantia de componentes curriculares básicos que são de extrema relevância para a continuidade de sua trajetória acadêmica. Com isso, uma das sugestões apresentadas pela maioria foi manter a centralidade das disciplinas básicas, sem, contudo, desprezar a relevância da Educação Profissional.

A reivindicação por uma formação sólida nos componentes da base comum está diretamente conectada ao desejo de acesso ao ensino superior e à crítica ao distanciamento entre o currículo e os vestibulares. Para o jovem Gabriel (3º ano), qualquer reforma do Ensino Médio deveria estar alinhada às mudanças no ENEM e SSA, sendo essa preocupação também apontada pelo jovem Jojo (2º ano), ao propor um vestibular com áreas específicas, de acordo com a trilha cursada:

> Se fosse uma reforma justa**, teria que mudar o ENEM também para seguir a lógica do Novo Ensino Médio**. Na minha percepção, se eu fosse ter uma reforma no Ensino Médio, eu queria que tivesse uma reforma no ENEM também e no SSA. Talvez, acho que isso nunca vai acontecer. Se acontecer, não vou conseguir estar nessa época. Mas eu queria que acontecesse dessa maneira. Quando o Ensino Médio tivesse outra reforma e aí tivesse tudo que realmente um vestibular cobra. Exemplo: Eu quero saúde, então o ENEM tem que me cobrar coisa de saúde, sabe? Eu acho que deveria ser assim (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

> **E não é só mexer na grade escolar da gente, mas também mexer no vestibular.** Porque se oferecem o ensino pra gente, o que deve ser contado nesses vestibulares foi o que foi dado a gente no nosso ensino. Pra ter uma igualdade. Literalmente uma igualdade, porque foi o que eu falei, pessoas de escolas elitizadas, que eu me considero de uma pessoa que estuda em uma escola que é elitizada, não comparada a outras privadas, por exemplo, mas ainda que os vestibulares conseguissem proporcionar o que foi dado a gente no Ensino Médio, por exemplo, entendeu? Como, por exemplo, como eu disse antes, a ideia do Novo Ensino Médio não foi uma ideia extremamente horrível, o que é, o mal dela foi a forma que ela foi aplicada. **Porque se tivesse trilha de humanas, por exemplo, trilha de matemática, de exatas, beleza. Agora, se na hora que eu fosse me inscrever para o ENEM, eu escolhesse o que eu fosse fazer [...] o ENEM é um vestibular nível nacional** (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

As críticas feitas pelos estudantes ao modelo atual se conectam ao que Klein e Torres (2015) apontam como uma desconexão entre os projetos juvenis e os espaços escolares. Para os autores, a escola precisa reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, capazes de opinar, reivindicar e transformar suas experiências escolares. Do contrário, políticas desenhadas "de fora" continuarão fracassando ao não considerarem a complexidade e a diversidade das juventudes brasileiras.

Contudo, ao reivindicarem maior alinhamento entre a formação escolar e as exigências do ENEM, as falas dos estudantes também revelam uma tensão já identificada na literatura crítica. Como adverte Saviani (2020), o próprio ENEM, e os exames seletivos de forma geral, tem exercido um papel normativo na definição dos conteúdos ensinados nas escolas, subordinando progressivamente o currículo escolar à lógica avaliativa e competitiva de ingresso ao ensino superior. Assim, ainda que a busca por coerência entre formação e avaliação reflita demandas legítimas dos estudantes da escola pública, é necessário cautela para que essa aproximação não reduza a escola a um espaço exclusivamente preparatório para exames, esvaziando seu potencial formativo mais amplo e crítico (Hypolito; Jorge, 2020).

Não obstante os estudantes demonstrarem essa necessidade principalmente com o intuito de se prepararem para os exames aos quais desejam se submeter, tais demandas apontam também para a valorização da formação geral, essencial para que o indivíduo desenvolva a capacidade de pensar, criticar, solucionar problemas e intervir na realidade a partir de múltiplos saberes.

Além do ajuste na carga horária e da reestruturação curricular, os estudantes também reivindicam uma escola mais viva, com espaço para arte, cultura, expressão corporal e projetos coletivos. As jovens Vitória, Bheatriz e Clara compartilham o desejo por um currículo mais dinâmico e a necessidade de criar rotinas estratégicas e ativas fora da sala de aula para que os estudantes possam lidar com realidades diferentes, sejam incentivados à prática esportiva e cultural e, por sua vez, possam despertar habilidades múltiplas:

> **Eu gosto da ideia de aula de teatro. Seria uma coisa que eu acredito que o pessoal ia gostar muito. De dança também. De música [...] algo mais prático [...] Outra coisa que a gente não utiliza são os laboratórios**. A gente não utiliza os laboratórios de Física. O de Biologia, a gente só foi duas vezes, três no máximo, pra ter aula de Biologia (jovem/estudante Vitória - 1º ano).
>
> Acho que também na grade horária poderia adicionar essas matérias, nem que sejam no sentido da ideia inicial, que a gente escolher a matéria que a gente quer. **Não só na sala de aula, porque a gente cansa de ver só o quadro** (jovem/estudante Bheatriz, 1º ano).

> Eu acho que o que falta mesmo é movimentação, porque a gente passa nove aulas dentro da sala. Só uma vez na semana que a gente sai pra quadra [...] Acho que é só isso. Como o Bheatriz falou**, ter mais aulas de educação física, até se movimentar mais,** eu não tenho tempo pra ir pra uma academia pra me movimentar nada, pela carga horária da escola, se tivesse que fazer mais movimentos na escola, ajudaria muito também (jovem/estudante Clara - 1º ano).

Essa visão das estudantes está em sintonia com a proposta de um ensino que rompe com os limites impostos pela racionalidade técnica e se orienta por uma formação de caráter humanístico, na qual áreas como filosofia, literatura, artes e ciências humanas ocupam lugar central e indissociável no currículo. Esse é o desafio que se impõe à proposta do NEM: articular uma formação que vá além da qualificação restrita e possibilite, de fato, uma educação politécnica nos termos defendidos por Saviani (2022), pois, segundo ele "somente assim, será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania" (p. 7).

Essas propostas se alinham ao que Dayrell (2007) discutem sobre o papel da escola como espaço de experimentação e descoberta de si. Em vez de limitar os estudantes a uma formação utilitária, voltada apenas à produtividade, é preciso abrir espaço para a expressão da subjetividade, da arte e das múltiplas linguagens juvenis. Nesse sentido, projetos escolares como o *Leiturarte*[11], são celebrados pelos estudantes por proporcionarem vivências significativas, estímulo à criatividade e construção de pertencimento coletivo:

> "Leiturarte" também, porque foi loucura. Mas foi libertador, né? **Toda escola deveria ter esses projetos, pra ajudar a sair da rotina, ajudar os alunos a se descobrirem, a fazer o que eles gostam** e tal (jovem/estudante Clara - 1º ano).

> **Esses projetos dão uma movimentada**, é tão bom ver os alunos na expectativa, se esforçando, todo mundo se unindo, pra tal e conseguindo (jovem/estudante Bheatriz - 1º ano).

A ideia de um Ensino Médio que contribua com o autoconhecimento, com a saúde física e mental e com a ampliação de repertórios culturais é reforçada por Liliane, Gabriel e Camila:

> **a gente percebe que muitas pessoas não conseguem ter tempo e disposição suficientes para fazer exercícios**, ter uma atividade saudável fora da escola. Porque a gente passa muito tempo aqui. Tem gente que pra volta pra casa faz uma viagem de tipo duas horas. Então não dá mais tempo pra gente fazer nada. E querendo ou não a gente passa o dia inteiro sentado, sabe? Fica muito travado. E isso reflete na nossa saúde (jovem/estudante Liliane - 3º ano).

> Eu acho que teria que ter colocado **uma estrutura pra dispersar e desopilar um**

[11] Esse projeto literário visa incentivar os estudantes a produzir peças teatrais realizando releitura de obras literárias e participando de todos os processos artísticos, desde a construção dos roteiros, dos cenários, dos figurinos, da sonoplastia e do gerenciamento e logística das apresentações.

> **pouco a mente**, sabe? Porque assim, mesmo se não tivesse essas matérias do Novo Ensino Médio, fosse só a matéria básica, mesmo assim seria cansativo, cansa a mente. E assim, as pessoas olham falam "mas você só faz estudar", mas **estudar também cansa** [...] Então acho que a escola investir, o governo investir na escola, essa questão de uma **área de laser, piscina, natação, assim, seria bem legal** (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

> É uma coisa que eu escuto muito, por exemplo, dos meus pais. De quando, na época deles, eles tinham toda a atenção pras matérias comuns, **mas eles tinham muito acesso a esporte**. O que também abria muitas portas a eles. Não só a saúde, mas também, por incrível que pareça, a universidades, a lugares que eles queriam entrar. [...] Por exemplo, já teve muitos fatos das pessoas crescerem tanto que iam para as Olimpíadas (jovem/estudante Camila - 2º ano).

Essas vozes ecoam o que afirmam Dayrell *et al.* (2010), ao apontar que a escola, ao reconhecer as culturas juvenis e permitir a incorporação de seus saberes e interesses, pode ser espaço de formação integral, e não apenas de reprodução de conteúdo. A escola que escuta e valoriza as vivências dos jovens é aquela que mais se aproxima de seu papel social emancipador.

Outras falas demonstram um espírito de coletividade e solidariedade, como a de Duda (3º ano), ao desejar que os novos estudantes não passem pelos mesmos desafios enfrentados por sua geração:

> a gente foi um rato de laboratório, né? E, tipo, A gente passou por tudo isso, foi bastante complicado pra gente, e tipo, a gente precisa de uma melhora pra os novos alunos que vão chegar e não sofrer como a gente sofreu, com as mesmas diferenças de atividade e tal. Porque anteriormente isso não tinha, e anteriormente o ensino era um pouco mais elevado. Só que, tipo, quando a gente entrou e já entrou nesse Novo Ensino Médio, a gente teve um baque, tipo, bastante, sabe? E, tipo, **a gente não queria que os novos primeiros, segundos e terceiros passassem por isso também**. Porque, tipo, estudo é a base de tudo. Então a gente tem que ter, pelo menos, aquelas matérias básicas e não as matérias que a gente não vai usar pra vida. Então **todo mundo tem que ter as matérias básicas que a gente precisa pra crescer e tal**. E tipo, a gente não teve muito isso. A gente teve mais matérias aleatórias do que isso, sabe? Então eu acho que precisa, assim, de uma reforma para que isso não afete mais os novos estudantes (jovem/estudante Duda - 3º ano).

Para Almeida e Hogemann (2021), esse tipo de consciência coletiva é indício de uma maturidade política que deve ser considerada nas formulações educacionais. Os jovens não apenas vivenciam a escola, mas pensam sobre ela e propõem caminhos possíveis para sua transformação.

As propostas aqui apresentadas, longe de serem simplistas ou meramente idealistas, revelam a capacidade dos estudantes de analisar criticamente as contradições do modelo educacional vigente, ao mesmo tempo em que apontam caminhos possíveis para a construção de uma escola mais dialógica, inclusiva e comprometida com seus interesses e vivências. A

escuta dessas juventudes constitui um pressuposto para o desenvolvimento de políticas educacionais verdadeiramente democráticas, capazes de promover a transformação social a partir do cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as percepções dos estudantes acerca da implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. Para alcançá-lo, iniciamos o estudo evidenciando as bases legais e políticas que fundamentaram a reforma educacional no Brasil e, mais especificamente, em Pernambuco. Para isso, realizamos uma revisão teórica e histórica, situando a atual reforma curricular no contexto mais amplo do capitalismo dependente, categoria analítica que estruturou a discussão deste estudo. Sob essa perspectiva, ficou evidente que a reforma não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto histórico-político mais amplo, iniciado no período colonial e, reforçado, durante o processo de industrialização, que posicionou o Brasil em uma relação subordinada aos centros capitalistas globais.

Em seguida, analisamos o percurso histórico das principais reformas educacionais no Brasil, desde a década de 1970, identificando suas continuidades e rupturas. Nessa análise, constatamos que o sistema educacional brasileiro experimentou avanços e retrocessos e que, especialmente a partir dos anos 1990, iniciou-se um ciclo mais explícito de reformas influenciadas pela lógica neoliberal. Esse ciclo culminou, recentemente, na implementação do Novo Ensino Médio, vigente entre os anos de 2022 e 2024, e na subsequente "reforma da reforma", iniciada em 2025.

Dando andamento ao percurso investigativo, realizamos uma análise documental sobre os desdobramentos específicos dessas reformas no estado de Pernambuco. Essa análise revelou que a rede estadual de ensino pernambucana tem se destacado como pioneira na adesão e implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal no país, o que amplia a importância de estudos específicos como este para compreender os efeitos reais dessas reformas no cotidiano escolar.

Após esse percurso teórico e documental, avançamos para a etapa empírica central da pesquisa, orientada pela questão norteadora: *"Quais as percepções dos jovens/estudantes de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco sobre a implementação do Novo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob a égide da Lei n.º 13.415/2017?"*. Para respondê-la, realizamos a escuta ativa das juventudes diretamente impactadas pela reforma e analisamos suas percepções, compreendendo os efeitos da política educacional nas suas trajetórias formativas.

Com base nas escutas, constatamos que os estudantes reconhecem, de modo

ambivalente, o Ensino Médio Integrado como uma oportunidade concreta de ascensão educacional e social, especialmente, por sua gratuidade, estrutura física mais robusta e pela oferta em tempo integral. Para muitos, a ETE representa um caminho real de mobilidade social, sendo, em vários casos, a primeira chance concreta de acesso ao ensino superior dentro da trajetória familiar. A formação técnica, embora nem sempre escolhida por afinidade, é percebida como um diferencial competitivo, especialmente, para concursos e inserção no mundo de trabalho, mesmo entre aqueles que não pretendem seguir carreira na área. Ainda assim, a vivência dos estudantes tem sido marcada por inseguranças quanto à transição pós-escola, agravadas pelo esvaziamento da formação básica e profissional, que gerou frustrações e dúvidas sobre a continuidade dos estudos ou o ingresso no mundo do trabalho.

Apesar de ocuparem esse espaço com dedicação e reconhecimento de seu valor, os jovens entrevistados relataram terem sido totalmente excluídos do processo de construção da política. Assim, a implementação do Novo Ensino Médio ocorreu sem consulta prévia aos principais afetados pela medida. Os estudantes não apenas desconheciam os fundamentos e objetivos da reforma, como, também, souberam de sua aplicação de maneira improvisada, muitas vezes, por colegas ou por “boatos”, revelando uma ausência de mediação institucional e informativa por parte do Estado e do Governo Federal. Esse cenário gerou um forte sentimento de frustração, exclusão e ausência de sentimento de pertencimento, em nítido contraste com os princípios legais que garantem o direito à participação juvenil em políticas públicas.

Outro ponto amplamente criticado diz respeito à chamada liberdade de escolha, apresentada como eixo estruturante da reforma, que se revelou, na prática, como uma promessa não concretizada. As possibilidades de escolha foram condicionadas à estrutura disponível na escola, à existência de vagas e à lógica da escassez. A ausência de processos formativos prévios e a limitação de recursos reduziram a liberdade a um ato formal, em que estudantes foram alocados em trilhas que não correspondiam aos seus interesses e, em muitos casos, só conseguiram mudar por meio de permutas entre colegas.

As percepções discentes também revelaram sérios impactos na formação geral e profissional. Houve perda significativa de carga horária em todos os componentes fundamentais como Arte, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, Matemática e Língua Estrangeira. Essa reconfiguração intensificou os desequilíbrios e aprofundou a fragmentação curricular, comprometendo a aprendizagem de conteúdos essenciais e alimentando uma sensação generalizada de despreparo para avaliações externas, como o ENEM e demais vestibulares. As falas também evidenciaram o aumento da dualidade entre escolas

públicas e privadas, cujos estudantes das redes públicas apresentaram insatisfações acerca da desvantagem competitiva em relação às privadas.

No que se refere à formação técnica, houve uma forte crítica à fragmentação e superficialidade dos itinerários, pois asseguraram que a formação profissional, antes mais sólida, foi diluída em componentes genéricos e iniciada apenas, a partir do segundo ano, o que comprometeu a qualidade e a profundidade do ensino técnico. Soma-se a isso a descontinuidade didática, provocada pelo deslocamento de professores para áreas fora de sua formação, como Projeto de Vida e Educação Socioemocional, e pela ausência de formação específica para os novos componentes. Esse cenário evidenciou improvisos e desvalorização docente.

Além disso, merece destaque a forma como a reforma incide sobre a subjetividade dos estudantes, operando, não apenas sobre os conteúdos, mas sobre os modos de pensar, sentir e agir. A proposta pedagógica desses componentes, muitas vezes, viabilizada por parcerias público-privadas, revela uma lógica de responsabilização individual que desloca para o sujeito a culpa pelo fracasso escolar ou pela instabilidade de sua trajetória. Ao promover competências emocionais como resiliência, adaptação e autogestão, esse modelo reforça um discurso meritocrático e individualizante, que desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam a vida da juventude da classe trabalhadora. Assim, a reforma atua, também, para naturalizar a precariedade, legitimando a lógica da competição e da culpabilização do indivíduo, enquanto silencia as condições sociais que impedem o acesso pleno a direitos e oportunidades. Ao internalizarem essa lógica, muitos estudantes tendem a aceitar como falha pessoal aquilo que é, na verdade, produto de um sistema profundamente desigual.

Por fim, observa-se um distanciamento significativo entre a política educacional implementada e as reais necessidades dos estudantes. A escuta reforça que há um enorme potencial subutilizado nas juventudes: elas não apenas vivenciam criticamente as reformas, como demonstram repertório para propor soluções. Isso nos leva a compreender que é necessário romper com a tradição histórica de exclusão juvenil e construir, com base na escuta ativa e na participação, uma política educacional que reflita, de fato, os projetos de vida e as experiências concretas das nossas juventudes.

Nesse sentido, como parte desta pesquisa, foi desenvolvido um Produto Educacional voltado à escuta e valorização das juventudes no ambiente escolar. A proposta, construída a partir dos achados da investigação, buscou promover espaços de diálogo e reflexão crítica sobre as políticas educacionais, incentivando o protagonismo estudantil na construção de uma escola mais democrática e participativa.

Assim, reafirmamos a urgência de repensar as bases curriculares do Ensino Médio brasileiro, com vistas a uma formação omnilateral, que articule o conhecimento técnico à formação crítica e integral dos sujeitos. A estrutura curricular não pode ser guiada por uma lógica utilitarista ou fragmentada, mas deve possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, ao mesmo tempo em que prepara os jovens para o mundo do trabalho, para o prosseguimento dos estudos e para o exercício consciente da cidadania.

Contudo, é preciso reconhecer os limites de reformas educacionais que pretendem transformar o país sem enfrentar as raízes estruturais da desigualdade. O Brasil ainda ocupa uma posição de dependência, na economia mundial, sendo grande exportador de *commodities* e consumidor de tecnologia, sem protagonismo na produção de ciência e inovação e na condução dos rumos da economia global. Para romper com esse ciclo, é preciso investir, seriamente, em pesquisa, tecnologia e desenvolvimento autônomo. E, para isso, a educação tem um papel estratégico, mas não dá conta sozinha.

As desigualdades regionais, por exemplo, expõem esse abismo estrutural. Enquanto algumas regiões, como o Sudeste e o Sul, concentram os maiores índices de desenvolvimento e investimentos em infraestrutura, o Nordeste segue enfrentando precariedades históricas. Países do capitalismo central asseguram a seus cidadãos direitos sociais e culturais fundamentais, enquanto, no Brasil, a classe trabalhadora ainda luta pelo acesso ao mínimo. Nesse sentido, é preciso lembrar, como afirmou Paulo Freire, que “apenas a educação não transforma o mundo, mas sem ela tampouco o mundo se transforma”.

Ao longo desta pesquisa, também foram identificadas lacunas que merecem aprofundamento em futuras investigações. Destacamos aqui, entre elas, a sobrecarga docente nas escolas de tempo integral e a necessidade de alinhamento entre o tempo pedagógico e as necessidades formativas das juventudes; análise atual do Programa de Educação Integral em Pernambuco; estudos de acompanhamento sobre os efeitos da “reforma da reforma” instituída pela Lei n.º 14.945/2024; e, ainda, uma leitura mais aprofundada do Novo Ensino Médio, à luz da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia pós-crítica, para a reconstrução de projetos formativos mais coerentes com os direitos da juventude, com os desafios do presente e com a superação da lógica tecnocrática, que tem orientado as reformas educacionais no país.

Por fim, reafirmamos que as mudanças necessárias para a melhoria educacional não podem ocorrer desvinculadas de transformações econômicas e sociais mais amplas. A educação, em sua dimensão crítica, pública e socialmente referenciada, deve ser parte integrante de um projeto de país comprometido com a justiça social, com a soberania e com a superação

das desigualdades históricas. Que esta pesquisa possa, ainda que modestamente, contribuir para essa construção coletiva e contínua.

8 PLANO DE PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um Produto Educacional (PE) é etapa obrigatória nos Mestrados Profissionais, de acordo com as exigências estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma produção acadêmica oriunda da pesquisa aplicada, desenvolvida para responder a um problema específico identificado no campo empírico. O PE se caracteriza por ser tangível, replicável e autônomo, ou seja, é concebido para que possa ser compreendido e aplicado de forma independente do estudo que a originou (Mendonça *et al.*, 2022).

Como PE, resultado da presente pesquisa, elaboramos uma sequência didática (Apêndice H), motivada pelos resultados das análises realizadas, que evidenciaram a ausência de participação dos jovens nas decisões políticas relacionadas às reformas educacionais e gerais do nosso país, o sentimento de esvaziamento da formação pública e o desejo por uma escola que dialogue com as aspirações e necessidades reais dos estudantes. A fundamentação teórica está ancorada nas categorias emergidas da pesquisa empírica, tais como participação política juvenil, protagonismo e resistência ao processo de reprodução social. A sequência didática envolveu três intervenções:

1) **Roda de conversa sobre políticas educacionais e seus contextos históricos, políticos e sociais** (Ciências Humanas e suas Tecnologias): Nesta etapa, os estudantes serão apresentados ao contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras, focando, especialmente, nas últimas reformas do Ensino Médio. A atividade será conduzida de forma dialógica, incentivando a reflexão crítica e a troca de ideias sobre os impactos dessas políticas no cotidiano escolar e social dos estudantes. Serão utilizados recursos audiovisuais e textos de apoio para subsidiar as discussões.

2) **Estudo sobre o gênero textual fanzine** (Linguagens e suas Tecnologias): Nesta intervenção, os estudantes terão contato com o conceito, a história e as características do fanzine como ferramenta de expressão e resistência cultural. Serão analisados diferentes exemplares de fanzines, destacando aspectos como a linguagem visual, a mensagem política e as técnicas utilizadas em sua produção. O objetivo é preparar os estudantes para produzir seus próprios fanzines na etapa seguinte.

3) **Produção textual e artística do fanzine** (Linguagens e suas Tecnologias): Nesta última intervenção, os estudantes aplicarão os conhecimentos adquiridos para criar seus

próprios fanzines, abordando a temática da participação política juvenil nas decisões sobre políticas educacionais. Esta etapa será prática e criativa, permitindo que os estudantes expressem suas ideias e posicionamentos de maneira crítica e artística. Ao final, será organizada uma exposição dos trabalhos produzidos, promovendo um momento de valorização das produções.

O PE tem como objetivo geral contribuir para o entendimento dos contextos e motivações por trás das políticas educacionais, por meio do estudo do gênero textual fanzine. Os objetivos específicos incluem:

- Diagnosticar as concepções prévias dos estudantes quanto às políticas educacionais, especialmente, sobre as últimas reformas do Ensino Médio;
- Elaborar e aplicar uma sequência didática envolvendo as áreas de Ciências Humanas e Linguagens;
- Evidenciar a aprendizagem por meio da produção de fanzines sobre o tema da participação política da juventude na construção das políticas educacionais;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio de avaliação formativa.

8.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”, ou seja, trata-se de um conjunto organizado e planejado de atividades pedagógicas que visam promover a aprendizagem de determinados conteúdos. É composta por uma série de etapas sequenciais e interligadas, as quais são desenvolvidas ao longo de um período específico. Cada etapa deve ser elaborada considerando as necessidades e características dos estudantes, os objetivos educacionais e as estratégias didáticas mais adequadas para proporcionar um ambiente favorável à reflexão, ao protagonismo e ao desenvolvimento das competências previstas no currículo.

Oliveira (2013, p. 40) define a sequência didática como:

> Um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade

> para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Para a execução de uma intervenção reflexiva, Zabala (1998, p. 18-19) define três fases: planejamento, aplicação e avaliação:

Na etapa de **planejamento**, as ações serão estruturadas, conforme as atividades estabelecidas inicialmente. Para cada intervenção, são definidos: o tema a ser abordado, os objetivos a serem alcançados, o cronograma, o conteúdo, a metodologia, as atividades a serem realizadas, recursos necessários e os registros a serem feitos. Essa etapa foi materializada na forma de três intervenções detalhadas.

Durante a etapa de **aplicação**, dar-se-á continuidade à execução das atividades planejadas na primeira etapa, que envolve a organização do espaço de aprendizagem, o desenvolvimento e mediação das atividades, além da realização dos registros necessários para acompanhamento e avaliação. Essa fase consiste na execução dos planos de aula previamente construídos na etapa de planejamento.

A Sequência Didática deverá passar por um processo de **avaliação**, por parte da pessoa que realizá-la e deverá ocorrer durante o processo de aplicação, por meio da observação e registro sistemático sobre a eficácia das intervenções e estratégias utilizadas. Além disso, ao final da sequência didática, será aplicado um formulário avaliativo para os estudantes participantes, com questões abertas e fechadas, abordando aspectos como clareza, compreensão crítica, metodologia, qualidade das produções realizadas e sugestões de melhorias para o produto, permitindo um processo contínuo de aprimoramento.

8.2 JUSTIFICATIVA

Considerando a ausência frequente de espaços para o debate sobre políticas educacionais nas mídias, nos currículos e no contexto escolar, este produto educacional visa ao fortalecimento de práticas pedagógicas que desenvolvam a compreensão crítica e o protagonismo juvenil no campo das políticas públicas. Acreditamos que a consciência política pode remodelar a perspectiva dos jovens, inspirando-os a compreender mais profundamente as dinâmicas sociais e a agir ativamente na busca por mudanças positivas. Essa consciência política vai além da mera compreensão teórica e pode motivar o engajamento ativo da juventude em formas variadas de participação política, como o envolvimento em grêmios estudantis, movimentos sociais e iniciativas comunitárias. Ao estimular o entendimento crítico das

políticas públicas e a participação ativa, este produto educacional contribui para a formação de cidadãos conscientes e preparados para questionar e transformar a realidade social em que vivem.

8.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do Produto Educacional foi realizada por meio de um formulário eletrônico, elaborado no *Google Forms*, contendo questões abertas e fechadas que abordaram desde a clareza das propostas até aspectos relacionados ao design, conteúdo e metodologia adotados. O instrumento foi direcionado aos estudantes participantes dos grupos focais, com o objetivo de possibilitar a análise e compreensão da sequência didática apresentada, bem como de coletar percepções, críticas e sugestões de aprimoramento do Produto.

Os resultados indicaram uma recepção positiva por parte dos discentes. Todos os participantes afirmaram ter compreendido o objetivo geral da proposta e reconheceram, no material, uma adequada representação das ideias discutidas nas entrevistas, destacando a presença de suas vivências e percepções no conteúdo. Além disso, consideraram o tema central "Políticas Educacionais e Juventude" como interessante e relevante para os estudantes do Ensino Médio.

No que se refere à estrutura dos três planos de aula, os estudantes os classificaram como interessantes, criativos e diferentes do que, geralmente, é proposto na escola, apontando, assim, um potencial inovador na abordagem adotada. A maioria também destacou que a sequência tem potencial para provocar reflexões importantes entre os jovens, especialmente, por dialogar com suas realidades e fomentar o pensamento crítico. Em relação ao design e à apresentação visual do material, a avaliação foi unânime: o material foi descrito como bonito, organizado e de fácil leitura.

Importante destacar que não foram sugeridas modificações no conteúdo, o que reforça a adequação da proposta em termos de linguagem, estética e abordagem temática. Ainda assim, a avaliação foi fundamental para validar o alinhamento entre os objetivos do Produto Educacional e as expectativas e interesses dos estudantes, público-alvo da proposta.

O formulário de avaliação, apresentado aos participantes da pesquisa, pode ser acessado no Apêndice H – Produto Educacional.

REFERÊNCIAS

ABILIO, L. C. Uberização: a informalização e o trabalhador just-in-time. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00314146. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00314.

ABMES. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 25-35, 1997.

ABRAMO, H. **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGÊNCIA BRASIL. **TCU: deficiências técnicas e operacionais atrasaram Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/tcu-deficiencias-tecnicas-e-operacionais-atrasaram-novo-ensino-medio. Acesso em: 3 maio 2025.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara dos Deputados aprova nova reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio. Acesso em: 17 abr. 2024.

ALMEIDA, L. A. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14352, 2023.

ALMEIDA, V. T. S.; HOGEMANN, E. R. R. S. Poder e voz: a importância da participação de crianças e adolescentes em políticas públicas. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v. 7, n. 2, p. 60–81, jul./dez. 2021.

ALVES, A. I. Celebrando Florestan Fernandes e a questão da educação brasileira. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 169-186, jul./dez. 2010.

ALVES, D. T. **O genocídio da população negra no Brasil**: a relação estrutural entre racismo e capitalismo. 2023. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

ANDRADE, J. D.; MOTA, A. S. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 33, p. 1359–1375, set./dez. 2020.

ANDRADE, N. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**: o que pensam alunos e professores? 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Jaboticabal, 2019.

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ROSSATO, M. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1–7, 2017.

ASSIS, W. F. T**.** Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613–627, set./dez. 2014.

BARBOSA, L. F. de. **A formação para o empreendedorismo na política educacional de Ensino Médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Casa das Ideias, 2016.

BEZERRA, A. **Políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio**: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BORREGO, L. C.; VILELA, R. F.; AZEVEDO, M. O. Desafios e perspectivas na gestão escolar: uma análise da avaliação no contexto do Novo Ensino Médio. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 13, n. 1, p. 107–126, 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Auditoria operacional nas ações governamentais voltadas para o acesso e a permanência no Ensino Médio**. Brasília: TCU, 2023a. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/A5/11/75/64/69F0E8103A4A64C8F18818A8/Auditoria%20operacional%20nas%20acoes%20governamentais%20voltadas%20para%20o%20acesso%20e%20a%20permanencia%20no%20Ensino%20Medio.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023**. Dispõe sobre a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.230/2023, de 26 de outubro de 2023**. 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, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Ministério da Educação, 2023c. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023 Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. A educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfAcesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, 2016. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITUE1EeZpWT31a. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília, s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361 Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Brasília, s.d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRITO, M. N. de; OLIVEIRA, B. L. de; SILVA, G. M. da. A pesquisa bibliográfica: concepção e operacionalização na área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260011, 2021.

BRITTO, M. L. A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: primeiras aproximações do texto e do contexto. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 11, n. 1/2, p. 20-33, 1993.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 17-40.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Assessoria de Imprensa. **Medida Provisória**. Brasília, s.d. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria. Acesso em: 7 abr. 2024.

CAMPOS, L. G. da C.; FRANCISCO, M. V. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento “Um ajuste justo”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 17, n. 36, e19943, 2024.

CARA, D. Novo Ensino Médio: uma breve análise da proposta apresentada. **Revista Fórum**, 08 ago. 2023. Disponível em: https://revistaforum.com.br/debates/2023/8/8/novo-ensino-medio-breve-analise-da-proposta-apresentada-por-daniel-cara-141889.html. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARA, D. Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 11 jul. 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARMO, E. et al. A reforma do Ensino Médio na voz dos professores. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 7-22, jan./jun. 2018.

CASSIO, F. **A reforma do Ensino Médio e seus eufemismos.** CartaCapital. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-reforma-do-ensino-medio-e-seus-eufemismos/. Acesso em: 17 abr. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (vol. 1 da trilogia A era da informação).

CASTRO, J. M. de; CALDAS, R. S. M.; FALCÃO, N. M. Percursos formativos no contexto da implementação do novo ensino médio no Amazonas: de quem é a escolha? **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIGALES, M. P. et al. Reforma do Ensino Médio e educação remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal? **Revista NORUS**, v. 8, n. 14, p. 65-89, 2020.

CLEMENTINO, A.; OLIVEIRA, D. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023.

CORREIA, M. Z. S. **Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco**: uma experiência da década de 80. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

COSTA, D. V.; MATIOLLA, A. P. A fragilização da educação básica e a flexibilização curricular no novo ensino médio: negação dos direitos do trabalho e da formação integral. **Revista Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 46, e264730, 2025.

COSTA, G. C. **A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano**: caso mexicano e brasileiro. 2021. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAUSTER, T. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação**/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, A. M. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 235–254, jan./abr. 2010.

DEMIER, F. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira**: breves comentários sobre uma relação pouco conhecida. 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao3/Felipe_Demier.pdf Acesso em: 17 abr. 2024.

DIAS, M. M. S.; MORORÓ, L. P. Trabalho docente e Novo Ensino Médio: o que dizem as pesquisas? **Seminário Gepráxis**, v. 9, n. 16, p. 30–42, 2024.

DRABACH, N. P. **A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil**. In: Anais do VIII Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campinas, São Paulo, 2018, p. 263-282.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Campinas: Autores Associados, 2003.

ESTENSSORO, L. **Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FARIA, A. L. B. **Juventude, contextos e participação política**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14414, 2023. DOI: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14414.

FÉLIX, G. Marx e a "assim chamada acumulação primitiva". **Revista Brasileira de Estudo Latino-americanos**, v. 13, n. 2, mai./ago. 2023.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. da S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, p. 844-856, nov. 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle da política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: crítica ao senso comum em educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. D. O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. **A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio**: traição à juventude da escola pública e à nação brasileira. Brasil de Fato, São Paulo, 19 dez. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/12/19/tentativa-de-remendo-ao-pl-do-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-da-escola-publica-e-a-nacao-brasileira. Acesso em: 27 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-183, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O sentido da escola).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, C**. Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GARCIA, M. C.; CZERNISZ, E. P.; PIO, F. C. O novo ensino médio e a customização neoliberal da formação integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e132013, 2022.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GOODSON, I. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, I. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

GOULART, M. V. da S.; SANTOS, N. I. S. dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 50, n. 2, p. 127–136, maio/ago. 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Governo de Pernambuco autoriza ordem de serviço da nova escola de Tejucupapo**, em Goiana. Portal da Educação de Pernambuco, 18 dez. 2023. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-autoriza-ordem-de-servico-da-nova-escola-de-tejucupapo-em-goiana/. Acesso em: 19 dez. 2024.

GRACILIANO, V. M. **Redes dialógicas com educandos de uma escola estadual do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio**: o que dizem os estudantes? 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20200141, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141.

GUIMARÃES, C. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Piauí, v. 2, n. 1, 2015.

HYPOLITO, Á. M.; JORGE, T. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus — Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

KLEIN, A. M.; TORRES, J. C. Educação, projetos de vida e participação política da juventude. **Ponto-e-vírgula**, n. 17, p. 251–269, 2015.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones** UNAD, Bogotá, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2015.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola**: aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Nacional da ANPED. Curitiba, 2016.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEAL, Z. F. de R.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 221-238.

LIMA, A. P. de. **Novo Ensino Médio**: significações dessa política pelos atores escolares. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

LIMA, É. S.; MONTEIRO, V. V.; SANTOS, G. A. “Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 19, e48638, 2024.

LIMA, M.; GOMES, D. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022.

LOPES, B. E. M. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 482-492, 2014.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação: o desmonte do Estado e a nova pedagogia da hegemonia. In: SILVA JR., Celestino Alves da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42–56.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2012.

MARQUES, F. B. **Políticas curriculares**: Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos de educação socioemocional em escolas em tempo integral nos Estados de Pernambuco e Ceará. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, 2018.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado no GT Filosofia da Educação da ANPEd, 2004.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; ROÇAS, G.; FARIAS, M. S. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e211422, 2022.

MEZZOMO, R. J. et al. O Novo Ensino Médio pela ótica de estudantes. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2024.

MINAYO, M. O desafio da pesquisa social. In: _____; DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa Social**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOCARZEL, V.; ROJAS, R.; PIMENTA, S. G. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 927–944, jul./set. 2018.

MORAES, R. Análise do conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 2021.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 3).

NASCIMENTO, J. R. **Ensino médio integrado e educação profissional**: práticas curriculares no contexto do novo ensino médio. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

NOGUEIRA, J. **A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei 13.415/2017):** desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias-UNIOESTE**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 2-17, 2009.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, K. F. S.; LAY, A. S. Autoavaliação pedagógica e gestão escolar: concepções e práticas da implantação do Programa Novo Ensino Médio. **Revista Eixos**, v. 12, n. 1, p. 78–92, 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PAGNO, D. D.; SCHEIBE, L. **Ensino médio integrado à educação profissional**: percepções e expectativas dos estudantes. In: Anais do Colóquio Internacional de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, 2014.

PAULINO, N. P. **Os impactos da implementação da reforma do Novo Ensino Médio: um olhar sobre uma escola da rede pública e uma escola da rede privada em Florianópolis.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

PELISSARI, L. B. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, e37056, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469837056. Acesso em: 15 abr. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco** [recurso eletrônico]. Organização: Maria de Araújo Medeiros Souza et al. Recife: Escola Técnica Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, 2022. 1302 p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. Recife: A Secretaria, 2021. 695 p.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS Revista Científica**, n. 62, 2022.

RABELO, D. L. **A educação profissional de nível médio em um "Novo Ensino Médio":** análise dos argumentos apresentados para a mudança. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR-EAD - Coleção Formação Pedagógica, v. 5, 2014.

RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17187-e17187, 2024.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Rio de Janeiro: UERJ/Cefet-Química, 2008.

REYES, L. **A reforma do Ensino Médio**: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade de Rio Grande, RS. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2019.

RIBEIRO, A. M. M. **A reforma empresarial da educação e o Novo Ensino Médio**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ROCHA, I. C. P. da et al. A BNCC e as práticas educativas no Novo Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 01–23, 2024.

RODRIGUES, W. M. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) como política neoliberal para a educação básica brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 17-33.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1161–1180, 2022.

SANTOS, M. C.; REPOLES, M. L. Percepções de docentes da educação profissional e tecnológica acerca da reorganização curricular do Novo Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e49141, 2024

SANTOS, S. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SARAIVA, J. B. A gestão escolar no Novo Ensino Médio: os sujeitos e os tempos da escola em reconfiguração. **Revista Brasileira de Educação Básica**, n. 17, p. 1–16, 2024.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o projeto "20 anos do Histedbr". Campinas, 25 ago. 2005.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13666-e13666, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020.

SENRA, N. **História das estatísticas brasileiras**: v.1 estatísticas desejadas (1822-c.1889). Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SILVA, A. C. da; BOUTIN, G. O novo ensino médio e a educação integral: contextos, contradições e caminhos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1–24, jan./abr. 2018.

SILVA, K. N. P. Contrarreformas da Educação. In: MALAQUIAS, A. G. B.; FERREIRA, D. F. M.; ALMEIDA, S. M. de; PEIXOTO, J. (Orgs.). Matutando: diálogos formativos – volume 3. Curitiba, PR: Appris, 2025. Disponível em: https://kadjot.org/wp-content/uploads/2025/05/Matutando-3-v-final.pdf. Acesso em: 30 ago. 25.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

SILVA, L. F.; GUIMARÃES, E. R. Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, p. 1-21, e15999, 2024.

SILVA, L. M.; KRAWCZYK, N.; CALÇADA, M. M. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais? **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 43, n. 123, p. 2227–2244, 2023.

SILVA, L. **Novo Ensino Médio**: percepção dos profissionais da educação sobre o processo de implementação em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2024.

SILVEIRA, L. M. L. C. **A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco**: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVEIRA, V. F. da. **O Novo Ensino Médio na Comunidade Educativa**: estudantes e familiares. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, D. C. da S. Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda da identidade profissional. **Revista Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, p. 767–780, 2024.

SOUZA, M. F. T.; AZEVEDO, L. C. O Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de educação profissional. **ANAIS CONEDU**, v. 7, n. 2, 2023.

TEIXEIRA, A. et al. As mudanças no Ensino Médio na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024.

TENÓRIO, R. de P. **Contribuições de Gramsci e Freire à formação humana integral**: reflexões sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. 2022. Dissertação

(Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Olinda, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. s.d. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/. Acesso em: 18 abr. 2024.

TONIETO, C. et al. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023.

TURMENA, L.; BITENCOURT, J. C. A reforma de 1° e 2° graus de 1971 e a reforma do Ensino Médio de 2017: algumas aproximações. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1–9, jan./dez. 2022.

VICENTE, G. M. **"Novo" Ensino Médio**: a escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do agreste pernambucano. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMAT, E. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):** o que falam os estudantes e o MEC? 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – ***Campus*** **Olinda**
Av. Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico,
Olinda - PE, 53140-080

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar da pesquisa: "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL". Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora DANIELE SOARES DA SILVA, domiciliada na Rua Alto do Araguaia, 01, bloco 14, ap. 403, Candeias – Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP: 54440-150 – telefone para contato: (81) 98251-2070, e-mail: dani100soares@gmail.com. Sob orientação de JOSÉ NILDO ALVES CAÚ. Telefone: (81) 99640-9534, e-mail caunildo@recife.ifpe.edu.br.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. E tem como objetivos específicos: Evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco; compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais; explorar e analisar as percepções dos jovens em relação à implementação do Novo Ensino Médio; identificar quais os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos jovens a partir de suas experiências formativas; desenvolver um produto educacional que contribua para a compreensão dos jovens sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no Novo Ensino Médio.

  O estudo será conduzido por meio da aplicação de questionário de perfil socioeconômico e realização de entrevistas com grupos focais presenciais, realizadas na própria escola, com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Integrado, seguido de uma análise crítica de suas percepções acerca do Novo Ensino Médio em implementação desde o início de 2022. A coleta das informações deve durar cerca de 2 horas e ocorrerá em um único encontro. Na ocasião, os entrevistados responderão perguntas sobre as suas vivências e experiências com o Novo Ensino Médio, assim como também, serão questionados sobre suas opiniões acerca da nova organização curricular. Os dados obtidos serão confidenciais, sendo assim, a sua identidade será mantida em sigilo, sendo de conhecimento apenas da pesquisadora e seu orientador. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome e dos outros participantes.

- **RISCOS:** A pesquisa não envolve risco de natureza física, sendo que eventuais constrangimentos relativos à participação procurarão ser minimizados ou evitados, deixando sempre claro o objetivo da pesquisa e explicando detalhadamente sobre a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes. A pesquisadora estará disponível para esclarecer dúvidas e garantir um ambiente seguro e respeitoso durante todo o processo. Os participantes terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento sem sofrerem nenhuma penalidade ou prejuízo.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os participantes: Diretamente, os participantes terão a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o Novo Ensino Médio, contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto da reforma em sua formação. Essa participação também promove o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as políticas educacionais e aprofunda o conhecimento dos estudantes sobre os objetivos e fundamentos das reformas, aumentando seu engajamento no processo educativo. Indiretamente, as percepções dos estudantes podem influenciar políticas futuras e melhorias no Novo Ensino Médio, beneficiando a comunidade escolar como um todo.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e entrevistas), ficarão armazenados em um drive online de acesso restrito sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço <https://drive.google.com/>, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UNIFAFIRE que está no endereço: **(Avenida Conde da Boa Vista, 921 – prédio principal 2º Andar, Boa Vista, Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3500/ramal 3504, Whatsapp: 99150-0775 – e-mail: comitedeetica@fafire.br).**

_____

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR DO PROJETO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL". Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Jaboatão dos Guararapes – PE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus* Olinda
Av. Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico,
Olinda - PE, 53140-080

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIOR DE 18 ANOS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL", que está sob a responsabilidade da pesquisadora DANIELE SOARES DA SILVA, domiciliada na Rua Alto do Araguaia, 01, bloco 14, ap. 403, Candeias – Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP: 54440-150 – telefone para contato: (81) 98251-2070, e-mail: dani100soares@gmail.com. Sob orientação de JOSÉ NILDO ALVES CAÚ. Telefone: (81) 99640-9534, e-mail caunildo@recife.ifpe.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de "Aceito participar da pesquisa" no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. E tem como objetivos específicos: Evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco; compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais; explorar e analisar as percepções dos jovens em relação à implementação do Novo Ensino Médio; identificar quais os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos jovens a partir de suas experiências formativas; desenvolver um produto educacional que contribua para a compreensão dos jovens sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no Novo Ensino Médio.
  O estudo será conduzido por meio da aplicação de questionário de perfil socioeconômico e realização de entrevistas com grupos focais presenciais, realizadas na própria escola, com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Integrado, seguido de uma análise crítica de suas percepções acerca do Novo Ensino Médio em implementação desde o início de 2022. A coleta das informações deve durar cerca de 2 horas e ocorrerá em um único encontro. Na ocasião, os entrevistados responderão perguntas sobre as suas vivências e experiências com o Novo Ensino Médio, assim como também, serão questionados sobre suas opiniões acerca da nova organização curricular. Os dados obtidos serão confidenciais, sendo assim, a sua identidade será mantida em sigilo, sendo de conhecimento apenas da pesquisadora e seu orientador. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome e dos outros participantes.

- **RISCOS:** A pesquisa não envolve risco de natureza física, sendo que eventuais constrangimentos relativos à participação procurarão ser minimizados ou evitados, deixando sempre claro o objetivo da pesquisa e explicando detalhadamente sobre a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes. A pesquisadora estará disponível para esclarecer dúvidas e garantir um ambiente seguro e respeitoso durante todo o processo. Os participantes terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento sem sofrerem nenhuma penalidade ou prejuízo.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os participantes: Diretamente, os participantes terão a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o Novo Ensino Médio, contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto da reforma em sua formação. Essa participação também promove o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as políticas educacionais e aprofunda o conhecimento dos estudantes sobre os objetivos e fundamentos das reformas, aumentando seu engajamento no processo educativo. Indiretamente, as percepções dos estudantes podem influenciar políticas futuras e melhorias no Novo Ensino Médio, beneficiando a comunidade escolar como um todo.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e entrevistas), ficarão armazenados em um drive online de acesso restrito sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço <https://drive.google.com/>, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UniFAFIRE no endereço: **Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista- Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – Whatsapp (81) 99150-0775 - e-mail: comitedeetica@fafire.br.**

_____

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL", como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

( ) Aceito Participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TALE - RESPONSÁVEIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus* Olinda
Av. Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico,
Olinda - PE, 53140-080

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a)_____ para participar da pesquisa "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL".

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora DANIELE SOARES DA SILVA, domiciliada na Rua Alto do Araguaia, 01, bloco 14, ap. 403, Candeias – Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP: 54440-150 – telefone para contato: (81) 98251-2070, e-mail: dani100soares@gmail.com, e está sob a orientação de JOSÉ NILDO ALVES CAÚ. Telefone: (81) 99640-9534, e-mail caunildo@recife.ifpe.edu.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. E tem como objetivos específicos: Evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco; compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais; explorar e analisar as percepções dos jovens em relação à implementação do Novo Ensino Médio; identificar quais os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos jovens a partir de suas experiências formativas; desenvolver um produto educacional que contribua para a compreensão dos jovens sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no Novo Ensino Médio.

  O estudo será conduzido por meio da aplicação de questionário de perfil socioeconômico e realização de entrevistas com grupos focais presenciais, realizadas na própria escola, com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Integrado, seguido de uma análise crítica de suas percepções acerca do Novo Ensino Médio em implementação desde o início de 2022. A coleta das informações deve durar cerca de 2 horas e ocorrerá em um único encontro. Na ocasião, os entrevistados responderão perguntas sobre as suas vivências e experiências com o Novo Ensino Médio, assim como também, serão questionados sobre suas opiniões acerca da nova organização curricular. Os dados obtidos serão confidenciais, sendo assim, a sua identidade será mantida em sigilo, sendo de conhecimento apenas da pesquisadora e seu orientador.

Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição c participantes.

- **RISCOS:** A pesquisa não envolve risco de natureza física, sendo que eventuais constrangimentos relativos à participação procurarão ser minimizados ou evitados, deixando sempre claro o objetivo da pesquisa e explicando detalhadamente sobre a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes. A pesquisadora estará disponível para esclarecer dúvidas e garantir um ambiente seguro e respeitoso durante todo o processo. Os participantes terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento sem sofrerem nenhuma penalidade ou prejuízo.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os participantes: Diretamente, os participantes terão a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o Novo Ensino Médio, contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto da reforma em sua formação. Essa participação também promove o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as políticas educacionais e aprofunda o conhecimento dos estudantes sobre os objetivos e fundamentos das reformas, aumentando seu engajamento no processo educativo. Indiretamente, as percepções dos estudantes podem influenciar políticas futuras e melhorias no Novo Ensino Médio, beneficiando a comunidade escolar como um todo.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e entrevistas), ficarão armazenados em um drive online de acesso restrito sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço <https://drive.google.com/>, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UNIFAFIRE no endereço: **(Avenida Conde da Boa Vista 921 – Prédio principal - 2º Andar, Boa Vista, Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3500/ramal 3504, Whatsapp:(81)99150-0775 – e-mail: comitedeetica@fafire.br).**

_____

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo "A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL". Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Jaboatao dos Guararapes – PE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite em participar.
02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D - Termo de compromisso e confidencialidade

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
Nome Pesquisador responsável: DANIELE SOARES DA SILVA
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – Campus Olinda
Endereço completo do responsável: Rua Alto do Araguaia, 01, bloco 14, ap. 403, Candeias – Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP: 54440-150
Telefone para contato: (81) 98251-2070 **- E-mail:** dani100soares@gmail.com
Orientador/fone contato/e-mail: JOSÉ NILDO ALVES CAÚ / (81) 99640-9534 / caunildo@recife.ifpe.edu.br.

O(s) pesquisador (es) do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro Universitário Frassinetti do Recife – CEP/FAFIRE e que os dados coletados serão armazenados pelo periodo mínimo de 5 anos após o termino da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações cientificas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os beneficios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa (formulários e entrevistas), ficarão armazenados em pasta de arquivos em drive online, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço <https://drive.google.com/>, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 15 de julho de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
DANIELE SOARES DA SILVA
Data: 17/07/2024 12:17:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura Pesquisador Responsável

gov.br Documento assinado digitalmente
José Nildo Alves Caú
Data: 17/07/2024 15:34:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura Orientador

APÊNDICE E - Declaração de aprovação de projeto de pesquisa

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Campus Olinda/Divisão de Pesquisa e Extensão/Secretaria do Mestrado PROFEPT

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins que a mestranda **Daniele Soares da Silva** participou do Exame de Qualificação, no dia 14 de maio de 2024, às 15h, por videoconferência (Google Meet) em sessão pública, no Campus Olinda - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, ocasião onde apresentou e defendeu o Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÃO A PART VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL**" sob orientação do **Prof. Dr. José Nildo Alves Caú,** presidente/orientador/IFPE/ProfEPT da Banca Examinadora, também composta pelo **Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto**- Avaliador Interno– Docente ProfEPT – IFPE, pela Profa. **Dra. Katharine Ninive Pinto Silva** - Avaliadora Externa – UFPE, obtendo o conceito: APROVADA.

Olinda, 06 de junho de 2024.

Prof.ª Msc. ELAINE MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA
Secretaria Local ProfEPT/Campus Olinda/IFPE
Portaria Nº 527/2024

Documento assinado eletronicamente por **Elaine Maria de Oliveira Barbosa**, **Professora EBTT**, em 10/06/2024, às 11:15, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **1249696** e o código CRC **A24EE457**.

APÊNDICE F - Questionário de caracterização dos participantes

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus* Olinda
Av. Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico,
Olinda - PE, 53140-080

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Caríssimo estudante, é com muito entusiasmo que contamos com a sua contribuição em nossa pesquisa. Reiteramos que sua identidade não será divulgada e todos os dados serão utilizados mantendo o anonimato.

Parte 1 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

1) Qual é a sua idade? ____ anos.

2) Qual o seu sexo? ( ) masculino ( ) feminino ( ) prefiro não identificar

3) Você se considera: ( ) branco ( ) negro ( ) pardo ( ) outro: _____

4) Em qual etapa do Ensino Médio você se encontra? ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3° ano

5) Qual é o seu curso técnico? ( ) Administração ( ) Desenvolvimento de Sistemas

6) Com quem você mora? _____

7) Sua casa é: ( ) própria ( ) alugada ( ) ocupação ( ) assentamento ( ) outro

8) Qual é a área da sua residência? ( ) urbana ( ) rural

9) Você tem computador em casa? ( ) sim, com internet ( ) sim, sem internet ( ) não

10) Qual é a renda mensal da sua família? ( ) até R$ 1.400 ( ) de R$ 1.400 a R$ 2.800 ( ) de R$ 2.800 a R$ 4.200 ( ) acima de R$ 4.200 ( ) não sei informar

11) Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

ESCOLARIDADE	Mãe ou responsável	Pai ou responsável
Não frequentou a escola		
Fundamental incompleto		
Fundamental completo		
Ensino Médio incompleto		
Ensino Médio completo		
Superior incompleto		
Superior completo		
Pós-graduado (a)		

12) Seus responsáveis possuem emprego formal? ( ) sim ( ) não

13) Se sim, qual função ocupam? Mãe/responsável: _____
Pai / responsável: _____

Parte 2 - PERFIL SOCIOEDUCACIONAL

14) Você estudou o Ensino Fundamental em que tipo de escola?
( ) particular ( ) pública ( ) frequentei as duas redes

15) Qual foi a sua forma de ingresso na ETE? ( ) ampla concorrência
( ) cotista escola pública ( ) cotista escola pública e baixa renda

16) Você já reprovou em alguma etapa escolar? ( ) não ( ) sim, no _____ ano.

17) Quais são as formas de deslocamento que você utiliza para chegar à escola?
( ) ônibus ( ) carro ( ) moto ( ) carro de aplicativo ( ) bicicleta ( ) outro

18) Quanto tempo você leva para chegar à escola? _____ minutos

19) Como você considera o seu desempenho escolar? ( ) ótimo ( ) bom ( ) regular

20) Seus pais acompanham sua vida escolar? ( ) sim, diariamente
( ) sim, frequentam as reuniões de pais ( ) raramente ( ) não

APÊNDICE G - Roteiro dos grupos focais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus* Olinda
Av. Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico,
Olinda - PE, 53140-080

1) Iniciar uma conversa com os estudantes, agradecendo sua disponibilidade em participar da pesquisa, explicar um pouco do estudo e a sua intenção. Em seguida, iniciar a entrevista com as seguintes perguntas:

   - Qual o significado do Ensino Médio Integrado para vocês?
   - Para vocês, qual é a contribuição da escola para a construção do seu futuro como cidadãos e profissionais?
   - O que os motivou a virem estudar em uma Escola Técnica Estadual?
   - Após o Ensino Médio, qual é a expectativa de vocês? Pretendem ingressar na universidade pública ou pretendem exercer a profissão técnica escolhida?

2) Em seguida, perguntar como eles souberam do Novo Ensino Médio e como receberam a proposta inicialmente.

   - Como vocês souberam da reforma do Ensino Médio?
   - A princípio, ficou claro como seriam as mudanças curriculares na escola?
   - Inicialmente, antes de vivenciá-la, o que achavam da reforma?
   - Vocês participaram do processo de construção/elaboração da nova proposta? Como?
   - Vocês acompanharam o processo de divulgação da Medida Provisória 746/2016 e sua conversão em lei no ano de 2016 (noticiários, redes sociais, escola, etc.)?
   - Vocês têm conhecimento do contexto histórico e político da época da reforma?

3) Em seguida, perguntar aspectos acerca da organização da reforma na escola.

   - A organização curricular do Novo Ensino Médio na escola ficou clara para vocês?
   - Como os itinerários formativos foram apresentados pela escola?
   - Vocês ficaram indecisos na escolha do itinerário?
   - Como ocorreu o processo de escolha? Foi permitida a troca posterior?

- Vocês conseguiram escolher o itinerário de maior interesse?
- Qual a opinião de vocês em relação à liberdade de escolha dos itinerários?

4) Em seguida, discutir as experiências com o Novo Ensino Médio e quais são as expectativas em relação a ele.

   - Agora que estão vivenciando o Novo Ensino Médio, vocês acreditam que as mudanças estão sendo positivas ou negativas para a sua formação?
   - Se positivas, quais as principais vantagens do novo modelo? Se negativas, quais as principais lacunas e preocupações?
   - Qual é a percepção de vocês sobre os componentes curriculares dos itinerários formativos?
   - Qual é a percepção de vocês sobre a formação básica para o trabalho e a formação específica?
   - O que vocês pensam sobre a redução progressiva da carga horária dos componentes curriculares da base comum?
   - Vocês acreditam que seja necessária uma reformulação do Ensino Médio para se atingir melhores padrões de qualidade?
   - O que vocês tirariam ou incluiriam para que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se tornasse mais interessante e significativo para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos estudantes?
   - O que vocês conhecem e esperam da reforma prevista para 2025?

5) Ao final das perguntas, reservar um tempo para os estudantes compartilharem livremente quaisquer aspectos que não foram abordados na entrevista.

APÊNDICE H – PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

VOZES DAS JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA:

uma sequência didática para pensar as políticas públicas da educação

Fonte: www.canva.com

Fonte: Gerada por www.prezi.com

DANIELE SOARES DA SILVA
JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

VOZES DAS JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA:
uma sequência didática para pensar as reformas da educação

DANIELE SOARES DA SILVA
JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

Olinda
2025

© 2025 by Daniele Soares da Silva e José Nildo Alves Caú.

- **Organização e Revisão:**

  Daniele Soares da Silva

  José Nildo Alves Caú

- **Editoração e Diagramação Eletrônica:**

  Daniele Soares da Silva

- **Ilustrações**

  www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586v Silva, Daniele Soares da.

Vozes das juventudes e participação política: uma sequência didática para pensar as políticas públicas da educação. / Daniele Soares da Silva; José Nildo Alves Caú. – Olinda, PE: A autora, 2025.
21 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Sequência Didática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação – Ensino Médio. 2. Políticas Públicas em Educação. 3. Estudantes - Percepções. 4. Currículo escolar. 5. Ensino Médio Integrado. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Caú, José Nildo Alves (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

373.24 CDD (22 Ed.)

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

CC BY-NC-SA 4.0

Vozes das juventudes e participação política: uma sequência didática para pensar as políticas públicas da educação © 2025 por Daniele Soares da Silva e José Nildo Alves Caú está licenciada sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento pela mesma Licença 4.0 Internacional. Para visualizar uma cópia desta licença, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título: Vozes das Juventudes e Participação Política: uma sequência didática para pensar as políticas públicas da educação.

Autoria: Daniele Soares da Silva.

Orientação: Professor Dr. José Nildo Alves Caú.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda.

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

Ano de Publicação: 2025.

Área de conhecimento: Ensino.

Público- alvo: Docentes para aplicação em turmas do Ensino Médio.

Formato: Sequência Didática (Ciências Humanas e Linguagens).

Objetivo: Contribuir para o entendimento dos contextos e motivações por trás das políticas educacionais, utilizando o fanzine como ferramenta de expressão crítica e criativa.

Registro: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

Disponibilidade: Distribuição irrestrita para fins não comerciais, mantidos os direitos autorais.

Divulgação: Disponível em formato digital no Repositório do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Diagramação: Ferramenta utilizada: www.canva.com.

Idioma: Português.

Cidade/UF: Olinda - PE.

País: Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 6
INTRODUÇÃO.....7
METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL... 9
SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 10
INTERVENÇÃO 1 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 12
INTERVENÇÃO 2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 14
INTERVENÇÃO 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 17
AUTORES..... 19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 20
ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... 21

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada “A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, cujo objetivo foi analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco, a partir da escuta dos estudantes que vivenciam essa política no cotidiano escolar.

Inspirada pela potência das vozes juvenis e pela necessidade de fortalecer espaços de participação política no ambiente escolar, esta proposta materializa-se em uma sequência didática com base em temas como políticas públicas, juventudes, escolarização e resistência, que pode ser aplicada por docentes do Ensino Médio.

A sequência didática está estruturada em três momentos: uma roda de conversa inicial sobre o que são políticas educacionais e como afetam a vida dos estudantes; uma segunda aula dedicada ao estudo do gênero textual fanzine, destacando sua origem como veículo de expressão alternativa; e, por fim, a produção coletiva de um fanzine sobre a participação das juventudes na construção de políticas educacionais.

A proposta se ancora nas categorias analíticas levantadas pela pesquisa, tais como a ausência de escuta das juventudes nas decisões curriculares, o sentimento de esvaziamento da formação básica, a fragmentação do ensino e o desejo por uma escola que dialogue com as aspirações e necessidades reais dos estudantes.

Mais do que um conjunto de atividades, este produto educacional convida ao exercício da escuta, da crítica e da criação coletiva. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direito e produtores de conhecimento, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas, emancipatórias e comprometidas com a construção de uma escola pública de potência social e política.

INTRODUÇÃO

A participação política da juventude carrega um enorme potencial para transformar realidades sociais e questionar a forma como políticas públicas são concebidas e aplicadas. No entanto, esse potencial passa frequentemente despercebido, e os jovens são deixados à margem dos espaços de decisão. Quando estimulados a refletir sobre seu lugar no mundo e na escola, os estudantes desenvolvem uma percepção mais aguçada sobre as estruturas que moldam seu cotidiano, tornando-se mais conscientes das desigualdades e disputas que atravessam suas experiências.

A escola pode e deve ser um espaço onde esses processos críticos ganham forma. Mais do que um ambiente para transmissão de conteúdos, é um território de formação cidadã. Nela, os jovens não somente acessam informações, mas são convidados a interpretar a realidade que os cerca e a pensar em formas de transformá-la. No entanto, para que isso aconteça, é essencial que sejam vistos como protagonistas de suas trajetórias e não apenas como receptores passivos de orientações ou políticas.

O conceito de “condição juvenil”, conforme discutido por Helena Abramo (1997, 2005), contribui para essa compreensão ao reconhecer que ser jovem é uma construção social, marcada por experiências, práticas e relações específicas. Isso significa que juventude não é apenas uma fase etária, mas um campo dinâmico em que múltiplas vivências se cruzam, refletindo contextos históricos, culturais e econômicos.

A proposta educacional aqui apresentada parte desse entendimento, ao criar um espaço em que os estudantes possam ser ouvidos e valorizados. O fanzine é a ferramenta escolhida para isso, e é uma mídia alternativa e criativa que possibilita aos jovens expressarem suas percepções sobre a escola, a sociedade e as políticas que afetam seu cotidiano. A sequência didática articula Ciências Humanas e Linguagens, promovendo reflexões e diálogos que permitem aos estudantes explorarem suas próprias vozes.

Esses princípios estão alinhados com o que estabelecem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que asseguram o direito dos jovens à participação, expressão e protagonismo em espaços sociais e institucionais, incluindo a escola.

O produto educacional tem como objetivo geral contribuir para o entendimento dos contextos e motivações por trás das políticas educacionais, por meio do estudo do gênero textual fanzine. Como objetivos específicos, definimos:

- Diagnosticar as concepções prévias dos estudantes quanto às políticas educacionais, especialmente sobre a última reforma do Ensino Médio;
- Elaborar e aplicar uma sequência didática envolvendo as áreas de Ciências Humanas e Linguagens;
- Evidenciar a aprendizagem por meio da produção de fanzines sobre o tema da participação política da juventude na construção das políticas educacionais;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio de avaliação formativa.

Ao longo desse processo, os estudantes são desafiados a compreender que as políticas educacionais não surgem de forma neutra. Elas refletem disputas de interesse e visões de mundo que precisam ser questionadas. Ao explorar o tema de forma crítica e criativa, os jovens descobrem que podem ir além da condição de espectadores e se posicionar como agentes de mudança em seu contexto escolar e social.

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta é composta por três intervenções entre as áreas de Ciências Humanas e Linguagens. Para a execução da sequência didática, Zabala (1998) define três fases: planejamento, aplicação e avaliação. No planejamento, são definidos tema, objetivos, cronograma, conteúdos, metodologia, atividades, recursos e registros necessários, materializados nas intervenções. Na aplicação, ocorre a execução prática das atividades planejadas, incluindo mediação docente e registros sistemáticos. A avaliação é formativa e acontece durante todo o processo de aplicação, por meio de observações e registros da eficácia das intervenções, conforme especificado em cada intervenção.

A sequência é implementada no campo de estudo da pesquisa, direcionada a turmas do Ensino Médio Integrado da Escola Técnica Estadual analisada, contemplando os estudantes participantes da pesquisa do 1º, 2º e 3º ano. Durante sua execução, é adotada uma metodologia participativa, com espaços de escuta ativa, atividades dialógicas e registros constantes.

A avaliação do produto educacional ocorre ao longo de todo o processo por meio de observações e devolutivas dos estudantes. Ao término, é aplicado um formulário avaliativo, com questões abertas e fechadas que abordam desde a clareza das propostas até a percepção dos estudantes sobre sua própria aprendizagem e participação. Essa escuta final auxilia na reflexão crítica sobre a eficácia da sequência didática e permite o aprimoramento de suas estratégias. O formulário de avaliação pode ser acessado no ANEXO I deste documento.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Ou seja, trata-se de um conjunto organizado e planejado de atividades pedagógicas que visam promover a aprendizagem de determinados conteúdos. É composta por uma série de etapas sequenciais e interligadas, as quais são desenvolvidas ao longo de um período específico.

Oliveira (2013, p. 40) define a sequência didática como

> Um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

A sequência didática também se insere em uma concepção de currículo como prática social, conforme defendem Sacristán (2000) e Moreira e Silva (1994), que compreendem o currículo para além de um conjunto prescrito de conteúdos, mas como espaço de disputa simbólica e ideológica, permeado por relações de poder. Nesse sentido, a organização sequenciada das atividades propostas neste produto educacional busca articular teoria e prática, saberes escolares e cotidianos, escuta e autoria.

Para a execução de uma intervenção reflexiva, Zabala (1998) define três fases: planejamento, aplicação e avaliação:

Na etapa de planejamento, as ações são estruturadas conforme as atividades estabelecidas inicialmente. Para cada intervenção, são definidos: o tema a ser abordado, objetivos a serem alcançados, os conteúdos, recursos necessários, metodologia/atividades propostas e os instrumentos de avaliação. Essa etapa é materializada na forma de três intervenções detalhadas.

Durante a etapa de aplicação, damos continuidade à execução das atividades planejadas na primeira etapa. Isso envolve a organização do espaço de aprendizagem, o desenvolvimento e mediação das atividades, além da realização dos registros necessários para acompanhamento e avaliação. Essa fase consiste na execução das intervenções previamente construídas na etapa de planejamento.

A avaliação é conduzida de maneira processual e formativa, conforme propõe Luckesi (2011), valorizando os avanços e singularidades de cada estudante e considerando suas bagagens e experiências vividas. A avaliação tem um caráter regulador, ajustando rotas e potencializando as possibilidades de aprendizagens.

Conforme Zabala (1998) sugere, este tipo de avaliação pode ser denominado “reguladora”, uma vez que busca não apenas medir, mas também promover a modificação e a melhoria contínua do processo, a fim de que cada estudante atinja os objetivos previstos num determinado grau. Assim, essa avaliação não se restringe apenas ao estudante, envolve também uma autoavaliação por parte do professor.

INTERVENÇÃO 1

Título:
Afinal, por que reformam tanto a educação?
Roda de conversa sobre políticas educacionais

Duração estimada: 150 minutos

Púbico alvo: Estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Sociologia)

Habilidades BNCC:

- EM13CHS101: Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas em diversas linguagens, compreendendo ideias filosóficas e eventos históricos, políticos, sociais e culturais.
- EM13CHS102: Discutir as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais de conceitos e narrativas, avaliando criticamente seu significado.
- EM13CHS401: Analisar as relações entre sujeitos e grupos em diferentes contextos e espaços, considerando as transformações técnicas, tecnológicas e sociais.

Objetivos da aula:

- Compreender os fundamentos históricos, políticos e sociais das políticas educacionais;
- Estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre o papel do Estado na organização da escola;
- Incentivar a reflexão sobre os impactos da reforma do Ensino Médio a partir da vivência discente.

Conteúdo:

- O que são políticas públicas e por que elas afetam a escola?
- Breve panorama histórico das reformas educacionais no Brasil.
- A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e seus desdobramentos.
- Juventudes e participação política no contexto escolar.

Recursos:

- Quadro branco e pincel
- Projetor

Metodologia / Atividades previstas:

1) Iniciar com um vídeo curto sobre Política e Juventude “Juventude e Política - Papo Jovem”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BvQdeMeyGj4 (Portal do Saber, 2021). Duração: 4:31

2) Conduzir roda de conversa a partir de perguntas disparadoras: Quem decide o que aprendemos na escola? Por que o currículo muda com o tempo? O que muda quando o estudante participa das decisões? Material de apoio: ARTIGO “Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?”. Duração: 50 minutos

3) Apresentar breve panorama das reformas educacionais no Brasil abrindo pontos para discussões. Material de apoio: Capítulo 4.2 da dissertação “ESTRATÉGIAS REFORMISTAS NA EDUCAÇÃO: A INCORRIGÍVEL LÓGICA DO CAPITAL”. Duração: 50 minutos.

4) Abordar o tema da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e seus desdobramentos incentivando a reflexão sobre seus impactos, após o entendimento do seu contexto social e político. Material de apoio: Capítulo 4.3 da dissertação “O NOVO ENSINO MÉDIO E O GOLPE NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA”. Duração: 30 minutos.

Instrumentos de avaliação:

- Observação da participação oral e do envolvimento nas discussões;
- Capacidade de relacionar vivências pessoais com os temas abordados;
- Clareza e criticidade das ideias apresentadas;
- Avanços no repertório conceitual.

Referências bibliográficas:

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 28, e280052, 2023.

PORTAL DO SABER. **Juventude e política** – Papo Jovem. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BvQdeMeyGj4. Acesso em: 19 abr. 2025.

INTERVENÇÃO 2

Título:
Expressar para resistir: conhecendo o gênero fanzine como forma de expressão política

Duração estimada: 100 minutos

Púbico alvo: Estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes)

Habilidades BNCC:

- (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens para fazer escolhas em função de interesses pessoais e coletivos.
- (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
- (EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

Objetivos da aula:

- Compreender o fanzine como gênero textual multimodal e instrumento de resistência e expressão política;
- Analisar exemplos de fanzines criados por jovens como forma de manifestação crítica sobre a escola e a sociedade;
- Estimular a criatividade e a autoria por meio da linguagem escrita e visual.

Conteúdo:

- Gêneros multimodais e expressão juvenil
- História e características do fanzine
- O fanzine como mídia alternativa e contra-hegemônica

Recursos:

- Exemplares digitais de produções de fanzines (alternativos, escolares, movimentos sociais)
- Projetor
- Cartolinas, revistas antigas, cola, tesoura, canetas e papéis diversos.

Metodologia / Atividades previstas:

1) Iniciar com uma exposição dialogada sobre o gênero textual fanzine, discutindo sua origem, história e apresentando exemplos digitais. Material de apoio: “O fanzine é uma arma de revolução”. Disponível em: https://desenrolaenaomenrola.com.br/raizes-perifericas/o-fanzine-e-uma-arma-de-revolucao-diz-artista-e-educador-social-do-jardim-angela. “Zines: compartilhar ideias para mobilizar a juventude” Disponível em: https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-30/dialogos/260-zines-compartilhar-ideias-para-mobilizar-a-juventude Duração: 30 minutos.

2) Analisar coletivamente diferentes fanzines físicos e digitais, entendendo seus propósitos, estrutura e composição. O que mais chamou atenção? Que temas aparecem com frequência? Duração: 30 minutos.

Material de apoio:

Fanzine 1

Souza e Weller (2024)

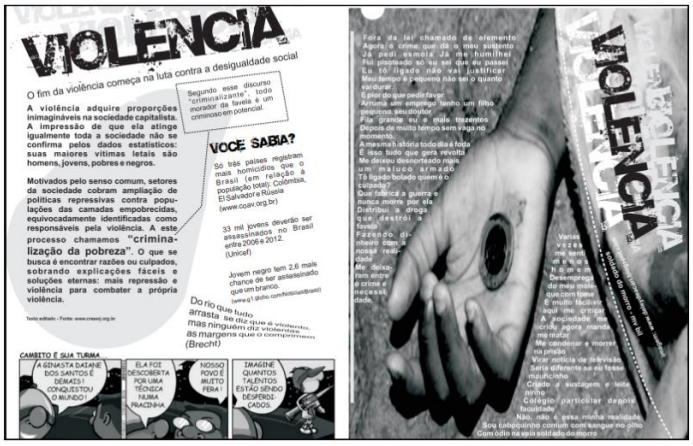
Fanzine 2

Souza e Weller (2024)

Fanzine 3

Souza e Weller (2024)

Fanzine 4



Observatório da Juventude da UFMG (2021)

3) Atividade em duplas ou trios para construção de esboço de ideias temáticas e estéticas para produção na próxima aula. Discussão sobre tema, elementos gráficos, tipografia, composição visual e linguagem informal/criativa para o fanzine. Duração: 40 minutos.

Instrumentos de avaliação:

- Participação nas análises orais e escritas
- Capacidade de identificar elementos compositivos do gênero fanzine
- Qualidade reflexiva das ideias iniciais para o produto
- Envolvimento e colaboração com os colegas

Referências bibliográficas:

DESENROLA E NÃO ME ENROLA. **“O fanzine é uma arma de revolução”**, diz artista e educador social do Jardim Ângela. Disponível em: https://desenrolaenaomenrola.com.br/raizes-perifericas/o-fanzine-e-uma-arma-de-revolucao-diz-artista-e-educador-social-do-jardim-angela. Acesso em: 20 abr. 2025.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. **Fanzine: desigualdade social**. UFMG, 2021. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/03/FANZINE-DESIGUALDADE-SOCIAL.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUZA, Luciana. **Zines: compartilhar ideias para mobilizar a juventude**. Revista Darcy, edição n. 30. Disponível em: https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-30/dialogos/260-zines-compartilhar-ideias-para-mobilizar-a-juventude. Acesso em: 20 abr. 2025.

INTERVENÇÃO 3

Título:
Expressando a minha voz: produção de fanzines sobre juventude, escola e participação política

Duração estimada: 150 minutos

Púbico alvo: Estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes)

Habilidades BNCC:

- (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para produzir sentidos em diferentes contextos.
- (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

Objetivos da aula:

- Expressar opiniões e sentimentos sobre as reformas educacionais, juventudes e participação política por meio da linguagem visual e escrita;
- Produzir fanzines coletivos com base em reflexões feitas nas aulas anteriores;
- Fortalecer o protagonismo juvenil por meio da autoria e da criação estética.

Conteúdo:

- Planejamento e organização gráfica de um fanzine
- Escrita criativa, colagem, desenho, tipografia manual
- Noções de autoria, público leitor e linguagem informal/artística

Recursos:

- Cartolinas, papéis coloridos, revistas, jornais antigos
- Canetinhas, lápis de cor, cola, tesoura
- Computador ou celular para pesquisa de modelos de fanzines para inspiração (ou opcional, para quem quiser fazer digital)
- Caixa de som para música ambiente

Metodologia / Atividades previstas:

1) Iniciar com retomada das ideias registradas na roda de conversa e nos esboços da aula anterior. Duração: 20 minutos

2) Orientação por etapas: definição de tema, formato, organização gráfica e conteúdo. Duração: durante todo o processo de produção.

3) Produção livre com acompanhamento docente e sugestões técnicas. Duração: 60 minutos.

4) Revisão coletiva e sugestões entre colegas. Duração: 10 minutos.

5) Momento final de socialização: Exposição dos fanzines com roda de apresentação (cada grupo fala brevemente sobre sua criação). Duração: Depende da quantidade de grupos. Dedicar em média 7 minutos para cada apresentação.

Instrumentos de avaliação:

- Avaliação formativa: acompanhamento do processo de produção
- Observação da coerência entre conteúdo e proposta temática
- Criatividade na organização visual e textual
- Reflexão crítica expressa nos textos e imagens
- Participação na socialização e escuta dos colegas

Referências bibliográficas:

ANDRAUS, Gazy; MAGALHÃES, Henrique (Orgs.). **Fanzines, artezines e biograficzines**: publicações mutantes. Goiânia: UFG, 2021. Disponível em: https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/fanzinenaeducacao/fanzinenaeducacao2ed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine**: da publicação independente à sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

AUTORES

DANIELE SOARES DA SILVA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE; Especialista e Licenciada em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES; Bacharel em Administração pela Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas; Professora de Educação Profissional do Eixo de Gestão e Negócios na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

DR. JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Mestre em Educação pela UFPE; Licenciado em Educação Física pela Universidade de Pernambuco – UPE. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Campus Recife, onde atua como Coordenador Acadêmico de Educação Física. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – Campus Olinda. Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, desenvolvendo atividades e pesquisas nos seguintes temas: políticas públicas, esporte e lazer, juventude, Ensino Médio e Educação Profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, p. 25-30, 1997

_____. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

ANDRAUS, G.; MAGALHÃES, H. (Orgs.). **Fanzines, artezines e biograficzines**: publicações mutantes. Goiânia: UFG, 2021. Disponível em: https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/fanzinenaeducacao/fanzinenaeducacao2ed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

CAMPOS, F. R. **Fanzine**: da publicação independente à sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

DESENROLA E NÃO ME ENROLA. **"O fanzine é uma arma de revolução"**, diz artista e educador social do Jardim Ângela. Disponível em: https://desenrolaenaomenrola.com.br/raizes-periphericas/o-fanzine-e-uma-arma-de-revolucao-diz-artista-e-educador-social-do-jardim-angela. Acesso em: 20 abr. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 22**. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. **Fanzine: desigualdade social**. UFMG, 2021. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/03/FANZINE-DESIGUALDADE-SOCIAL.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. M. Sequência didática interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREGRINO, M.; PRATA, J. de M. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 28, e280052, 2023.

PORTAL DO SABER. **Juventude e política** – Papo Jovem. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BvQdeMeyGj4. Acesso em: 19 abr. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, L. **Zines: compartilhar ideias para mobilizar a juventude**. Revista Darcy, edição n. 30. Disponível em: https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-30/dialogos/260-zines-compartilhar-ideias-para-mobilizar-a-juventude. Acesso em: 20 abr. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I - Questionário de Avaliação da Sequência Didática

Olá! 😊

Agora que você participou da nossa sequência didática, gostaríamos de saber o que você achou! Sua opinião é muito importante para melhorarmos ainda mais essa atividade.

1. De 1 a 5, como você avalia a clareza das explicações e atividades realizadas durante as intervenções?
(1 = pouco claro e 5 = muito claro)

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
Comentário (opcional):
_____
_____
_____

2. Qual das três etapas você achou mais interessante?
( ) Roda de conversa sobre políticas educacionais
( ) Estudo sobre o gênero textual fanzine
( ) Produção textual e artística do fanzine
Por que você escolheu essa etapa?
_____
_____
_____

3. A sequência didática ajudou você a compreender melhor as políticas educacionais e o papel dos jovens nas decisões políticas?
( ) Sim, ajudou muito
( ) Sim, ajudou um pouco
( ) Não fez diferença
( ) Não ajudou
Comentário (opcional):
_____
_____
_____

4. Você acredita que conseguiu expressar suas ideias de maneira crítica e criativa no seu fanzine?
( ) Sim, bastante
( ) Sim, um pouco
( ) Não muito
( ) Não consegui
O que poderia ajudar você a melhorar essa expressão?
_____
_____
_____

5. Você recomendaria esta atividade para outros colegas da escola?
( ) Com certeza!
( ) Talvez
( ) Não recomendaria
Por quê?
_____
_____
_____

6. Você tem sugestões para melhorar essa sequência didática?
(Pode ser sobre as atividades, materiais usados ou temas abordados.)
_____
_____
_____

7. Como você se sentiu participando desta sequência didática? Marque quantas opções quiser:
[ ] Animado(a) 😄
[ ] Motivado(a) 💪
[ ] Entediado(a) 😴
[ ] Curioso(a) 🤔
[ ] Confuso(a) 😐
[ ] Criativo(a) 🎨
[ ] Outro: _____

8. Deixe aqui qualquer outro comentário ou sugestão que você tenha sobre a atividade:
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada pela sua participação! 🌟

INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

Avaliação do Produto Educacional

Olá! Esse é o formulário de Avaliação do Produto Educacional "VOZES DAS JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: uma sequência didática para pensar as políticas públicas da educação"

Como parte da conclusão da minha dissertação de mestrado (que está quase finalizada e em breve vocês terão acesso!), desenvolvi um Produto Educacional.

O Produto Educacional é uma exigência do Ministério da Educação (MEC) para o Mestrado Profissional e consiste em uma proposta prática criada a partir dos achados da pesquisa. **É uma forma de intervir no problema identificado.**

A partir das entrevistas que realizamos, **ficou evidente o quanto a participação das juventudes nas decisões sobre políticas educacionais é limitada**. Muitas vezes, os reais contextos e motivações dessas reformas nem chegam até vocês.

Pensando nisso, criei uma **sequência didática com três planos de aula, voltada a estudantes do Ensino Médio, para ajudar no entendimento crítico dessas políticas.**

Agora, preciso mais uma vez da colaboração de vocês!
Como público-alvo da proposta, sua avaliação é muito importante para validar o produto.

Pode ser sincero e sugerir, inclusive, a inserção de temas, conteúdos etc. que sejam interessantes pra você.

Muitíssimo obrigada, de coração! 🙏❤️

1. Você conseguiu compreender o objetivo geral do Produto Educacional?

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Mais ou menos
   - ◯ Não

2. Você considera que o material representa bem as ideias discutidas nas entrevistas?

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim, me senti representado(a)
   - ◯ Em parte
   - ◯ Não

3. Se quiser, explique o porquê da resposta anterior.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

4. O tema central da sequência (políticas educacionais e juventude) é interessante e relevante para os estudantes do Ensino Médio?

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim, muito
   - ◯ Um pouco
   - ◯ Não é tão interessante

5. Ao ler os três planos de aula, você achou as propostas:
   (Marque quantas opções quiser)

   Marque todas que se aplicam.

   - ☐ Interessantes
   - ☐ Criativas
   - ☐ Difíceis de entender
   - ☐ Parecidas com as outras aulas
   - ☐ Diferentes do que geralmente se faz na escola
   - ☐ Outro: _____

6. Você acredita que essa sequência didática tem potencial para provocar reflexões importantes entre os estudantes?

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Talvez
   - ◯ Não

7. Como você avalia o design e a apresentação do material?

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Muito bom (bonito, organizado e fácil de ler)
   - ◯ Razoável (poderia melhorar em alguns pontos)
   - ◯ Confuso ou pouco atrativo

8. O que você acrescentaria, retiraria ou modificaria nesse Produto Educacional? (resposta opcional)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE I – Parecer Consubstanciado do CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRASSINETTI DO RECIFE - UNIFAFIRE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Pesquisador: DANIELE SOARES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81599024.1.0000.5586

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.999.620

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos ¿Apresentação do Projeto, Objetivo da Pesquisa e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350707.pdf de 17/07/2024) e/ou demais documentos postados.

INTRODUÇÃO

A pesquisa visa investigar a implementação da reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual no estado de Pernambuco, onde a política está em andamento desde 2022. O estudo está inserido no campo de avaliação de políticas públicas educacionais e faz parte da linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica", e do macroprojeto "Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica". As reformas educacionais instituídas na última década do século XX e ainda em curso no Brasil, têm sido objeto frequente de investigação nas pesquisas em educação. Os estudos nesse campo vão desde a análise das superestruturas que impulsionam essas políticas até a observação dos seus efeitos no cotidiano escolar. Em sua maioria, as reformas se concentram em correções superficiais do sistema capitalista e assumem em sua justificativa o discurso da modernização

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

ou a adequação da escola ao mundo contemporâneo e globalizado, negligenciando em seus fundamentos as diferenças entre os sistemas de ensino e os processos mais abrangentes de reprodução social.O Ensino Médio tem sido particularmente evidenciado nas políticas educacionais mais recentes.

Historicamente, trata-se de um campo de contínuas disputas em torno de sua identidade, propósitos e finalidades. Essa disputa envolve a busca pelo direcionamento da juventude que, ao concluir essa etapa de ensino, enfrenta desafios, seja ingressando no mundo do trabalho, na educação superior ou encarando a realidade do desemprego e postos de trabalho precários, realidade de uma parte significativa da população jovem no país.

Sem contar com a grande parcela que não consegue acessar ou permanecer até a sua conclusão.Sendo a última etapa da educação básica brasileira, foi constituído como obrigatório apenas em 2009, através da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que altera os incisos I e VII do art. 208 do Carta Magna, para prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (Brasil, 2009). Suas finalidades, estabelecidas pela Lei

9.934/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluem:I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de

cada disciplina (Brasil, 1996). Dentre essas finalidades, destaca-se não apenas a possibilidade de prosseguimento dos estudos, como também a preparação básica para o trabalho, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos aspectos científico-tecnológicos do mundo atual, que corroboram com a ideia de uma educação humana integral. No entanto, em uma sociedade profundamente marcada por divisões de classe, onde o trabalho é reduzido ao utilitarismo da produção material em busca do lucro (para os detentores dos meios de produção), aspectos como o desenvolvimento pleno da pessoa, o pensamento crítico e a compreensão dos avanços científico-tecnológicos são frequentemente negligenciados.

Em contrapartida à promoção de uma educação integral, torna-se evidente uma dualidade nas oportunidades educacionais disponíveis para diferentes estratos sociais. Desde a década de 1930, essa etapa de ensino tem sido alvo de inúmeras reformas que acentuam essa

disparidade.

Inicialmente, o acesso à educação ainda era restrito às classes mais privilegiadas, predominantemente localizadas nas áreas urbanas centrais, enquanto grande parte da classe trabalhadora permanecia analfabeta. A dualidade se manifestava principalmente no acesso. A partir da década de 1990, a universalização da educação básica foi constitucionalizada. Nesse período, a dualidade educacional já não se concentrava apenas no acesso, mas nos próprios sistemas de ensino. O Ensino Médio na rede pública, por exemplo, tem sido frequentemente associado à preparação das camadas menos favorecidas da população para o mercado de trabalho , enquanto restringe seu acesso a uma educação crítica e reflexiva.

Ao mesmo tempo, para os alunos que possuem condições de frequentar escolas de renome, se apresenta como ponte para o ingresso nas universidades para, futuramente, atuarem como dirigentes na sociedade ou assumirem os melhores postos de trabalho nas organizações. Diante disso, compreendemos que o mero acesso à educação, enquanto um direito social, não garante que os filhos da classe trabalhadora se libertam das correntes da exploração e da miséria estrutural. Pelo contrário, esse sistema legitima a ordem dominante. E nem mesmo o acesso ao ensino superior pelos trabalhadores e seus filhos é suficiente para alterar significativamente a dinâmica social das classes menos privilegiadas.Após os anos 1990, em resposta às transformações mundiais nos processos produtivos e nas relações de trabalho, o Brasil começou a seguir uma trajetória alinhada às tendências globais do neoliberalismo. Isso se traduziu em políticas que enfatizavam o Estado mínimo, liberalização comercial, incentivo às privatizações e a entrada de capital estrangeiro no país. Na educação, a Teoria do Capital Humano retomou com vigor, acompanhada de reformas empresariais que influenciaram conceitos e práticas corporativas nas escolas e nos currículos. Alinhado a essa ideologia, foram implementados sistemas de avaliação da educação em larga escala e, paralelamente, foram introduzidos incentivos financeiros, como bônus e bonificações, para escolas e profissionais da educação, os quais são constantemente treinados e submetidos a pressões para atingir as metas estabelecidas. Segundo Freitas (2008, p. 33), o procedimento mais geral envolve a incorporação de princípios empresariais no serviço público, a criação de ferramentas externas para medir e certificar a qualidade das escolas, a divulgação pública das avaliações, e o acondicionamento dos recursos financeiros às metas de qualidade das redes e das escolas. Isso requer um alinhamento das atividades escolares com os resultados desejados, seguindo uma abordagem que se assemelhe à lógica empresarial.

Durante os anos 2000, em meio a um contexto cada vez mais influenciado pelo ideário

neoliberal, apesar das mudanças na liderança política do país e da implementação de programas voltados para reduzir as disparidades sociais, como a erradicação do analfabetismo e o combate à fome, observa-se uma continuidade das políticas de cunho neoliberal, inclusive na área da educação. Neste período, emerge um discurso de defesa da corresponsabilização da educação. Argumenta-se que um sistema educacional, crucial para o desenvolvimento tanto das pessoas quanto do país, não pode mais ser encarado como uma responsabilidade exclusiva do Estado. Pois, sob a ótica de grupos empresariais, os resultados insatisfatórios e a má colocação dos estudantes brasileiros em exames
internacionais, como o Programme for International Student Assessment (Pisa), afetam a competitividade e o crescimento econômico do país (Martins, 2023).

O que esse discurso não revela é que, por trás das propostas educacionais, há uma agenda articulada de interesses do empresariado, detentores do grande capital, que visa promover uma educação que favoreça e perpetue os valores da sociedade neoliberal. Além disso, é importante ressaltar que muitas dessas organizações estão lucrando com a Comercialização de materiais didáticos, serviços de formação e consultoria educacional. Neste contexto, componentes curriculares como Empreendedorismo, Inteligência Emocional e Projeto de Vida são inseridos nos currículos escolares desde o Ensino Fundamental, com o propósito de cultivar a convicção da meritocracia. Essa superestimação do empreendedorismo e do aprimoramento de competências individuais busca, em parte, deslocar o foco das lacunas existentes no sistema econômico, que frequentemente contribuem para as desigualdades sociais e dificultam a ascensão social das camadas trabalhadoras. A partir
dos anos 2010, há outra mudança significativa nos processos produtivos e nas relações trabalhistas impulsionada pelo fenômeno da uberização.

Essa transformação reconfigura as abordagens tradicionais de trabalho flexível. Com a disseminação dos aplicativos de serviços e o amplo acesso às plataformas digitais, surgem formas alternativas de emprego e renda, que vêm acompanhadas de condições de trabalho precárias e instáveis, caracterizadas pela falta de proteção social, salários baixos e ausência de benefícios trabalhistas. No âmbito político, o país enfrentava um período de instabilidade econômica decorrente da desestabilização internacional do capitalismo financeiro, somada a uma profunda crise política e social.

Contexto que favoreceu a mobilização de setores importantes da classe média e do empresariado, os quais, sob a bandeira superficial de combate à corrupção. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores ¿ PT) marcou o ápice desse processo,

representando não apenas a destituição de uma líder eleita democraticamente, mas também um ponto de inflexão na história política do país. Com a ascensão do centro-direita ao poder, simbolizada pela posse de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro ¿ MDB), uma série de contrarreformas neoliberais foram implementadas. Entre elas destacam-se: a Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017), que introduziu flexibilizações nas relações
de trabalho e na proteção de direitos, favorecendo os empregadores em detrimento dos trabalhadores; a Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como teto dos gastos públicos, que impôs limitações de investimento em saúde e educação por um período de 20 anos, visando assegurar o pagamento de juros e amortizações da dívida pública; e A Reforma da Previdência (PEC n.º 287/2016), promovida pelos setores bancários e empresariais, que introduziu alterações prejudiciais ao direito à aposentadoria dos trabalhadores (Santos, 2021). Neste pacote de contrarreformas, o Ensino Médio também foi alvo de reformulação. Um conjunto de marcos legais como a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746 em 2016, seguida pela promulgação da Lei n.º 13.415 em 2017, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e a implementação do novo Ensino Médio em 2022, reformou essa etapa de ensino de maneira autoritária, tirando da sociedade o direito de acesso ao
debate e calando o público diretamente interessado: docentes e estudantes (Carmo, et al., 2018).Na divulgação da reforma pelo governo federal, reproduziu-se o discurso de que o Ensino Médio estava ultrapassado e de que era desinteressante aos jovens. A narrativa evidenciava que, além de escolherem parte dos componentes curriculares conforme a sua área de conhecimento de maior interesse, a ampliação da carga horária e a flexibilização dos componentes curriculares diminuiria a evasão escolar e, ainda, que os jovens sairiam prontos para assumir uma profissão no mundo do trabalho. Na realidade, o que notamos foi o aumento da dualidade educacional que reflete na organização do trabalho pedagógico no
interior das escolas; a retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 90; e a adaptação da educação ao sistema produtivo global de acumulação flexível e uberização. Frente esse contexto, destacamos no artigo 4º da Lei n.º 13.415/2017 que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, os quais serão organizados pelos sistemas de ensino por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Essa flexibilidade possibilita diversas abordagens de implementação, que variam conforme os sistemas de ensino. Nas escolas privadas, a parte flexível do currículo permaneceu focada nos componentes curriculares, os

quais também servem como base para os exames de admissão ao ensino superior. Já nas escolas públicas, os itinerários formativos, os quais, em sua
maioria, não estão alinhados à formação geral básica, podem, inclusive, oferecer formação técnica profissionalizante. Todas essas mudanças contrastam com a criação de um Sistema Nacional de Educação, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Além da redução dos componentes curriculares da formação geral para a implementação dos itinerários formativos, a reforma do Ensino Médio também introduziu a possibilidade de contratação de professores com base no chamado notório saber; transformou a educação profissional em um itinerário formativo profissional; e determinou a necessidade da escolha precoce pelos estudantes de sua área de interesse. No final de 2021,
a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco começou a disponibilizar uma sequência de vídeos, documentos e orientações para as equipes gestoras sobre a implementação da reforma que estava prestes a acontecer nas escolas estaduais. No entanto, como observado por Nogueira (2020), o estado deu início à implantação já em 2018, por meio de um projeto-piloto intitulado Projeto de Ampliação da Jornada Escolar
em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular realizado em 20 escolas regulares, com a ampliação da carga horária e inclusão de disciplinas eletivas, de projeto de vida e empreendedorismo na grade curricular. No final de 2020, o novo currículo para o Ensino Médio de Pernambuco foi entregue ao Conselho Estadual de Educação. E em 2022 o novo currículo da Educação Profissional de Pernambuco também foi publicado, reformando a Educação Profissional Subsequente, EaD e Integrada, transformando esta última em um Itinerário Formativo de Formação. Frente a esse contexto, atuando como professora de Educação Profissional na rede estadual, tive a oportunidade de acompanhar de perto todo o processo de implementação da reforma em uma escola de Ensino Médio Integrado. Participei ativamente de formações e reuniões, onde pude observar as dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras, bem como as críticas e inquietações dos colegas professores e dos próprios alunos diante dessa nova proposta.Em 2024, no terceiro ano de implementação da reforma, persistem muitos questionamentos em torno deste novo modelo de Ensino
Médio. A proposta inicial de interdisciplinaridade resultou em uma ampla quantidade de novos componentes curriculares, frequentemente desconexos da formação original dos professores. Como consequência, muitos se viram obrigados a ministrar conteúdos para os quais não estavam plenamente preparados, enfrentando desafios de adaptação e aprendizado a curto

prazo. Além disso, tanto os estudantes quanto os professores ainda não tinham a compreensão clara da nova organização curricular adotada no estado. Foram implementados itinerários formativos específicos, concentrados em apenas uma área do conhecimento, e itinerários integrados, que abrangem duas áreas. Ambos permitem a inclusão de
componentes curriculares que podem ser ministrados por professores de diversas áreas, inclusive aquelas que não fazem parte do itinerário escolhido. Dentro de cada itinerário, encontram-se ainda as denominadas trilhas de aprofundamento, cujos nomes são frequentemente complexos e de difícil identificação pelos estudantes como, por exemplo: ¿Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços¿, trilha do itinerário formativo
integrado de Ciências Humanas e Matemática. Estas trilhas representam os percursos formativos selecionados pela escola. Nos segundos e terceiros anos do novo Ensino Médio, é comum que os estudantes ainda solicitem a troca de trilhas por falta de identificação. Entretanto, em muitas ocasiões, essa troca não se concretiza devido à limitação de vagas por turma. Dificuldade enfrentada também no momento da primeira escolha, fazendo com que vários jovens fiquem com a segunda ou terceira opção de trilha. Diante do problema exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de análises e aprofundamento sobre a efetiva implementação da Lei n.º 13.415/2017 e pelos potenciais impactos adversos no trabalho docente e na educação dos nossos jovens nas escolas estaduais, em destaque nas Escolas Técnicas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, onde não foram identificados estudos. A ausência de análises aprofundadas até o momento cria uma lacuna significativa, uma vez que essas instituições desempenham um papel fundamental no cenário educacional da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em contextos de mudanças estruturais como a contrarreforma em questão. Para tanto, destacamos a relevância deste estudo na medida que possibilita explorar a percepção dos jovens/estudantes, razão de ser do Ensino Médio, que constituem o público-alvo direto desta etapa de ensino. Desse
modo, compreender como os alunos interpretam e experimentam as transformações curriculares e estruturais é vital para uma avaliação abrangente da política, visto que suas perspectivas podem oferecer a compreensão das mudanças propostas e o impacto real no processo de escolarização dos jovens pernambucanos. Tal pesquisa poderá proporcionar uma compreensão mais complexa das dinâmicas educacionais, considerando não apenas
as estruturas de gestão, mas também as experiências dos estudantes, o que enriquecerá o panorama das análises sobre a implementação da contrarreforma no estado.

HIPÓTESE

Com base no contexto apresentado, a pesquisa sugere que as percepções dos jovens/estudantes da Escola Técnica Estadual em relação à implementação do Novo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional variam conforme a etapa em que estão cursando. É esperado que estudantes do primeiro ano tenham percepções equilibradas entre negativas e positivas, considerando que os itinerários formativos correspondem a apenas 20% da carga horária total, mantendo-se os componentes curriculares da base comum como predominantes no currículo. No segundo ano, as percepções podem ser multifacetadas, porém, com predomínio das negativas, dado que a carga horária dos itinerários formativos corresponde a 40% do currículo. É provável que as percepções dos estudantes no terceiro ano sejam predominantemente negativas, uma vez que o impacto na formação é mais significativo, especialmente devido à supressão de componentes curriculares da base comum, essenciais para exames externos e ingresso nas universidades. Nesta etapa, 60% da carga horária é voltada para a oferta dos itinerários formativos. Espera-se que as percepções dos
estudantes reflitam não apenas sua compreensão das bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio, mas também os impactos dessa reforma em sua formação educacional e profissional.

METODOLOGIA PROPOSTA

Para conduzir o estudo, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, visando analisar as percepções dos estudantes de uma escola pública em relação às mudanças implementadas no Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017. Os participantes serão estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os quais estejam vivenciando a implementação do novo Ensino Médio.

A seleção dos participantes será realizada com base na manifestação voluntária de interesse em participar do estudo. Como técnica de coletas de dados, pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas presenciais com a estratégia metodológica de grupos focais. Serão 3 grupos divididos por ano do Ensino Médio, sendo de três a cinco estudantes do 1º ano, de três a cinco do 2º ano e de três a cinco do 3º ano. Cada grupo será entrevistado separadamente. Busca-se diversificar os participantes por ano de estudo no Ensino Médio, com o intuito de compreender

as diferentes percepções ao longo das três etapas do ensino. Para melhor compreender o perfil dos participantes, serão administrados questionários
socioeconômicos e socioeducacionais. Isso permitirá uma análise mais aprofundada sobre como o perfil individual pode influenciar nas respostas fornecidas. O estudo será desenvolvido em uma Escola Técnica Estadual (ETE) situada na Zona Sul da Região Metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Como técnica de análise de dados, optamos pela utilização da análise do conteúdo, que será conduzida com base nas respostas gravadas, obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Essa técnica nos permitirá a extrair conhecimentos relevantes dos dados coletados, ajudando-nos a compreender as percepções e significados subjacentes ao discurso e descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos. Os áudios das entrevistas serão
redigidos no Microsoft Word. Todos os dados (áudios e documentos escritos) serão armazenados na nuvem "Google Drive" com acesso restrito a pesquisadora e seu orientador. Dentre as etapas do método de análise estão: 1) preparação das informações: transcrição e codificação inicial; 2) unitarização: definição das unidades de análise; 3) categorização; 4) descrição; e 5) interpretação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco.

Objetivo Secundário:

1) evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio;
2) compreender o processo de implementação do novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais;
3) explorar e analisar as percepções dos jovens em relação à implementação do novo ensino médio;
4) identificar quais os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos jovens a partir de suas experiências formativas e;
5) desenvolver um produto

educacional que contribua para a compreensão dos jovens sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no novo ensino médio

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora a pesquisa não apresente riscos físicos, é importante considerar possíveis constrangimentos, fadiga e desconforto emocional para os participantes. Esses riscos serão mitigados através de medidas cuidadosas, incluindo uma explicação detalhada sobre o objetivo da pesquisa e a confidencialidade dos dados, garantindo o anonimato dos participantes e oferecendo espaço para intervenções e a possibilidade de desistência a
qualquer momento.

Benefícios:

Dada a escassez de informações disponíveis nas mídias de alcance público sobre os contextos das reformas educacionais em âmbito global e local, percebemos que a participação na pesquisa pode desempenhar um papel importante no aprimoramento desse entendimento pelos estudantes, especialmente no que diz respeito às políticas públicas.Acreditamos que a consciência política pode remodelar a perspectiva dos jovens, inspirandoos a compreender mais profundamente as dinâmicas sociais e a agir proativamente na busca por mudanças positivas. Essa consciência política vai além da mera compreensão teórica e pode motivar o engajamento ativo da juventude em uma variedade de formas de participação política, como o envolvimento em grêmios estudantis, movimentos sociais e iniciativas comunitárias.Ao estimular a compreensão das políticas públicas e o
desenvolvimento da consciência política, a participação no estudo pode contribuir com a formação de cidadãos ativos e comprometidos. Afinal, o entendimento político não só amplia o conhecimento dos jovens, mas também os prepara para se tornarem indivíduos críticos e conscientes dos processos de reprodução social que permeiam a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa está inserida no campo de avaliação de políticas públicas educacionais e pretende analisar a implementação do novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. Para tanto, o estudo pretende responder à seguinte questão: Quais as percepções dos jovens/estudantes de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco sobre a implementação do Novo Ensino Médio

Integrado à Educação Profissional, sob a égide da Lei n.º 13.415/2017? Tem-se como objetivo geral analisar as percepções dos jovens/estudantes sobre a implementação do novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n.º 13.415/2017, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco e como objetivos específicos:

1) evidenciar as bases legais e políticas que fundamentam a reforma do Ensino Médio;
2) compreender o processo de implementação do novo Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais;
3) explorar e analisar as percepções dos jovens em relação à implementação do novo ensino médio;
4) identificar quais os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos jovens a partir de suas experiências formativas e;
5) desenvolver um produto educacional que contribua para a compreensão dos jovens/estudantes sobre os contextos e motivações por trás das reformas educacionais, com foco no novo ensino médio. O marco teórico da pesquisa está baseado em autores que analisam e discutem as categorias educação, trabalho e reformas educacionais. Nesse sentido, a contribuição de Saviani (2003, 2004, 2005, 2007), Ramos (2014), Frigotto
(1989, 2008, 2024), Freitas (2018), Fernandes (1975), Oliveira (2023), entre outros, tornaram-se essenciais, por abordarem a relação dos processos educacionais e os processos de reprodução social na sociedade capitalista. O estudo adotará a abordagem qualitativa de natureza interpretativa, utilizando pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com grupos focais para a coleta de dados, os quais serão analisados por meio da
técnica de análise de conteúdo. A pesquisa se justifica pela necessidade de análises e aprofundamento da efetiva implementação da Lei n.º 13.415/2017 e seus possíveis impactos adversos na formação dos nossos jovens, especialmente nas Escolas Técnicas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, onde ainda não foram identificados estudos. Além disso, focar nas percepções dos estudantes como parte central da avaliação de uma política pública educacional é fundamental, por serem eles os principais atores envolvidos e afetados por tais mudanças. Entendemos que suas vozes e experiências podem contribuir para uma compreensão do impacto real no processo de escolarização das juventudes.

Tamanho da amostra no Brasil: 15 participantes
Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

Intervenções a serem realizadas: Questionários e entrevistas semiestruturadas
Propõe dispensa do TCLE? Não
Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não
Previsão de início do estudo: 12/08/2024
Orçamento previsto: R$ 65,00
Patrocinador Principal: Financiamento próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Para efeito de avaliação e elaboração desse parecer, foram utilizados como documentos os seguintes arquivos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350707.pdf
Termo_Confidencialidade_Fafire.pdf
PROJETO_Fafire_1707.pdf
TALE_Fafire.pdf
TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL_Fafire.pdf
TCLE_Fafire_1707.pdf

Recomendações:
Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Este protocolo de pesquisa não possui óbices éticos para sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:
Lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável assume o compromisso de encaminhar ao CEP | UNIFAFIRE o relatório semestral (Parcial ou Final) por NOTIFICAÇÃO baseado nos resultados e conclusão do estudo e nas publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.d. O prazo para o envio do Relatório Parcial ou Final é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa. Eventuais modificações neste protocolo de pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O CEP | UNIFAFIRE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRASSINETTI DO RECIFE - UNIFAFIRE

Continuação do Parecer: 6.999.620

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350707.pdf	17/07/2024 22:12:24		Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_Fafire.pdf	17/07/2024 22:10:21	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Fafire_1707.pdf	17/07/2024 22:09:22	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Fafire.pdf	17/07/2024 22:08:37	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL_Fafire.pdf	17/07/2024 22:07:47	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fafire_1707.pdf	17/07/2024 22:03:54	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350707.pdf	02/07/2024 11:26:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUAL.pdf	02/07/2024 11:18:09	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUAL.pdf	02/07/2024 11:18:09	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	02/07/2024 11:17:02	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	02/07/2024 11:17:02	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Caracterizacao_ATUALIZADO.pdf	02/07/2024 11:16:23	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Caracterizacao_ATUALIZADO.pdf	02/07/2024 11:16:23	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Roteiro_entrevista_ATUALIZADO.pdf	02/07/2024 11:15:29	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_ATUALIZADO.pdf	02/07/2024 11:15:29	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENORES.pdf	02/07/2024 11:14:59	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_MENORES.pdf	02/07/2024 11:14:59	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRASSINETTI DO RECIFE - UNIFAFIRE

Continuação do Parecer: 6.999.620

Justificativa de Ausência	TALE_MENORES.pdf	02/07/2024 11:14:59	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	02/07/2024 11:14:47	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	02/07/2024 11:14:47	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES.pdf	02/07/2024 11:14:35	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES.pdf	02/07/2024 11:14:35	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350707.pdf	14/06/2024 23:17:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/06/2024 23:16:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/06/2024 23:16:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Questionario_caracterizacao.pdf	14/06/2024 23:09:09	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_caracterizacao.pdf	14/06/2024 23:09:09	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Declaracao_Qualificacao.pdf	14/06/2024 23:08:27	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_Qualificacao.pdf	14/06/2024 23:08:27	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	14/06/2024 23:07:38	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	14/06/2024 23:07:38	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Lattes_CAU.pdf	14/06/2024 23:07:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_CAU.pdf	14/06/2024 23:07:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Outros	Lattes_DANIELE.pdf	14/06/2024 23:06:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_DANIELE.pdf	14/06/2024 23:06:15	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
TCLE / Termos de	TALE.pdf	14/06/2024	DANIELE SOARES	Aceito

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRASSINETTI DO RECIFE - UNIFAFIRE

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	23:05:08	DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	14/06/2024 23:05:08	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2024 23:04:53	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2024 23:04:53	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/06/2024 23:03:40	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/06/2024 23:03:40	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Declaração de concordância	ANUENCIA.pdf	14/06/2024 23:02:36	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA.pdf	14/06/2024 23:02:36	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/06/2024 23:00:57	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/06/2024 23:00:57	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado
Folha de Rosto	DanieleSoares_Folha_de_Rosto_assinado.pdf	14/06/2024 22:58:02	DANIELE SOARES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	DanieleSoares_Folha_de_Rosto_assinado.pdf	14/06/2024 22:58:02	DANIELE SOARES DA SILVA	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
Ana Maria Rabelo de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

APÊNDICE J – CERTIFICADO DE SUBMISSÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGO

AVALIAÇÃO DO TRABALHO

Prezado(a) **DANIELE SOARES DA SILVA**, informamos que seu trabalho intitulado "REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA", foi avaliado e considerado "**ACEITO**" pela Comissão Científica do X CONEDU.

Caso a comissão tenha deixado algum comentário, ele encontra-se abaixo:
""

Modalidade: E-book
Grupo de Trabalhos (GT): GT 21 - Políticas públicas de educação
Título: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA
Autor(es): DANIELE SOARES DA SILVA e JOSE NILDO ALVES CAU

Atenciosamente,
Comissão Científica

Link do artigo: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119485